



**Instituto Politécnico de Coimbra**  
**Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra**

**Mestrado em Gestão de Recursos Humanos**  
**Ano Letivo 2018/2019**

## **Relatório de Estágio**

### **Gestão da Formação na Universidade TAP**



Débora Tavares Fernandes

**Orientador:** Prof. Dr. Paulo Américo Pinto Moreira

**Supervisora:** Dr.<sup>a</sup> Ana Isabel da Silva Assunção

**Coimbra, setembro de 2019**

Gestão da Formação na Universidade TAP

Débora Tavares Fernandes

ISCAC | 2019





**Instituto Politécnico de Coimbra**  
**Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra**

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos  
Ano Letivo 2018/2019

## **Relatório de Estágio**

### **Gestão da Formação na Universidade TAP**



Débora Tavares Fernandes

Relatório de Estágio submetido ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra (ISCAC) para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos, realizado sob a orientação do Professor Doutor Paulo Américo Pinto Moreira e supervisão da Doutora Ana Isabel da Silva Assunção.

Setembro de 2019  
Coimbra

## **TERMO DE RESPONSABILIDADE**

Declaro ser a autora deste relatório de estágio que, para além de constituir um trabalho original e inédito, nunca foi submetido a outra instituição de ensino superior para obtenção de um grau académico ou outra habilitação. Atesto ainda que todas as citações estão devidamente identificadas e que tenho consciência de que o plágio constitui uma grave falta de ética que poderá resultar na anulação do relatório de estágio.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente relatório representa o culminar de uma grande etapa do meu percurso académico, bem como a concretização de um objetivo muito importante na minha vida, pelo que não posso deixar de agradecer às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para este fim.

Agradeço à TAP Air Portugal e à Universidade Corporativa TAP pela experiência única que me proporcionaram. Os seis meses de estágio traduziram-se numa experiência extremamente enriquecedora, tanto a nível profissional como a nível pessoal, que irá certamente marcar o meu percurso académico.

À minha supervisora, Dr.<sup>a</sup> Ana Assunção, e aos meus dois grandes pilares e apoios no seio da organização, Dr.<sup>a</sup> Sandra Silvestre e Dr.<sup>a</sup> Ana Rita Nunes, um grandessíssimo obrigada por toda a confiança, paciência, carinho e disponibilidade demonstradas ao longo desta etapa. Agradeço também aos restantes colaboradores da Universidade Corporativa TAP pelo acolhimento, ajuda e amabilidade.

Gostaria de agradecer ao meu orientador, o Prof. Doutor Paulo Moreira, por toda a compreensão, paciência e disponibilidade. Considero efetivamente que foi uma grande ajuda ao longo de toda esta etapa.

Agradeço ainda aos meus amigos pelo companheirismo, conforto e motivação ao longo de todo o meu percurso académico, mas principalmente aos meus pais, pelo esforço, dedicação e apoio que sem dúvida se traduziram num elemento fundamental no decorrer desta caminhada.

## RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da parte não letiva do mestrado, como instrumento de avaliação final para a obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos pela Coimbra Business School | ISCAC, tendo resultado do estágio desenvolvido na Universidade Corporativa da TAP Air Portugal entre os meses de novembro de 2018 e maio de 2019. As atividades desenvolvidas ao longo do estágio focaram-se nas diversas fases do processo de formação, mais precisamente na preparação, desenvolvimento e avaliação das intervenções formativas. Para além da descrição e análise das atividades desenvolvidas, este trabalho apresenta uma análise crítica das mesmas, à luz da revisão literária efetuada.

A partir da revisão da literatura supracitada, verifica-se que os profissionais de gestão de recursos humanos têm vindo a demonstrar um interesse crescente pelas práticas de formação. O investimento por parte das organizações na capacitação da sua força de trabalho é cada vez mais evidente, sendo encarado como elemento estratégico da gestão das pessoas na prossecução dos objetivos organizacionais. Em termos de análise crítica, o estágio realizado permitiu constatar que a formação dos colaboradores tem efetivamente uma grande importância para a TAP Air Portugal que, através da sua Universidade Corporativa, garante as competências e qualificação dos seus profissionais. Por fim, é de destacar o grande leque de formação disponibilizado pela Universidade TAP que vai desde a formação inicial à formação contínua, sugerindo-se o reforço dos processos de avaliação da formação, de forma a aprimorar a informação acerca do respetivo impacto organizacional.

**Palavras-Chave:** Formação; Processo Formativo; Gestão da Formação; Universidade Corporativa TAP.

## **ABSTRACT**

This internship report arises in the context of the non-academic part of the master's degree, as instrument of final evaluation to obtain the master's degree in Human Resources Management by Coimbra Business School | ISCAC, having resulted from the internship developed at the Corporate University of TAP Air Portugal between the months of November 2018 and May 2019. The activities developed throughout the internship focused on the various stages of the training process, more precisely on the preparation, development and evaluation of formative interventions. In addition to the description and analysis of the developed activities, this paper presents a critical analysis of the same, in the light of the literary review carried out.

From the above-mentioned literature review, it is possible to see that human resources management professionals have been demonstrating a growing interest in training practices. The investment made by organisations in the training of their workforce is becoming increasingly evident, being regarded as a strategic element of people management in the pursuit of organisational goals. In terms of critical analysis, the internship carried out allowed to see that employee training has a great importance for TAP Air Portugal, which, through its Corporate University, ensures the skills and qualification of its professionals. Finally, it is important to highlight the wide range of training provided by TAP University, ranging from initial to continuous training. The reinforcement of training evaluation processes in order to improve information about the respective organisational impact is suggested.

**Keywords:** Training; Training Process; Training Management; TAP Corporate University.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1.1. Gestão de Recursos Humanos .....	3
1.2. A Formação nas Organizações .....	6
1.3. Processo Formativo.....	12
1.3.1. Levantamento de Necessidades de Formação .....	13
1.3.2. Desenvolvimento e Implementação da Formação.....	14
1.3.3. Avaliação da Formação.....	19
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL .....	28
2.1. Caracterização da Entidade Acolhedora – TAP Air Portugal.....	28
2.1.1. História .....	28
2.1.2. Visão, Missão, Valores e Objetivos .....	31
2.1.3. Caracterização do Capital Humano.....	32
2.1.4. Estrutura Organizacional .....	33
2.2. Objetivos Gerais e Específicos do Estágio.....	36
2.3. Atividades Desenvolvidas.....	37
2.3.1. Preparação e Desenvolvimento da Formação .....	38
2.3.2. Acompanhamento dos Formadores no Período Pós-Formação .....	41
2.3.3. Avaliação da Reação e Aprendizagem.....	42
2.3.4. Avaliação do Impacto da Formação no Desempenho da Função .....	44
2.3.5. Fecho da Formação .....	48
2.3.6. Participação na Criação do Manual de Procedimentos .....	48
2.3.7. Recrutamento e Seleção .....	49
2.3.8. Outras Atividades .....	49
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CRÍTICA E CONCLUSÕES.....	51



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
Anexos .....	68
Anexo I – Evolução da Imagem da TAP Air Portugal.....	69
Anexo II – Macroestrutura da TAP Air Portugal .....	70
Anexo III – Microestrutura dos Recursos Humanos .....	71
Anexo IV – Atividades da Área de <i>Training Operations</i> .....	72
Anexo V – Menu das Ações de Formação em SAP .....	73
Anexo VI – Menu dos Processos por Fechar em SAP .....	74
Anexo VII – Questionário de Avaliação da Reação.....	75
Anexo VIII – Questionário de Avaliação da Aprendizagem.....	77
Anexo IX – Questionário de Avaliação do Impacto da Formação (Colaboradores) .....	78
Anexo X – Questionário de Avaliação do Impacto da Formação (Chefias).....	81
Anexo XI – Tratamento de Dados do Estudo .....	83
Anexo XII – Menu do Registo de Horas em SAP .....	87

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 2.1 – Género dos Colaboradores da TAP Air Portugal .....	32
Gráfico 2.2 – Faixa Etária dos Colaboradores da TAP Air Portugal.....	32
Gráfico 2.3 – Ligação dos Colaboradores à TAP Air Portugal .....	33

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1.1 – <i>The New World Kirkpatrick Model</i> .....	26
Figura 2.1 – Composição do Grupo TAP .....	30
Figura 2.2 – Estrutura Organizacional da Universidade TAP .....	36
Figura 2.3 – Modelo dos Quatro Níveis de Avaliação de Donald Kirkpatrick ....	42

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 2.1 – Volume Formativo da Universidade TAP entre 2016 e 2018 .....	35
Tabela 2.2 – Ações de Formação Seleccionadas.....	46

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1.1 – Métodos de Formação .....	17
Quadro 2.1 – Atividades de Recrutamento e Seleção .....	49
Quadro 2.2 – Outras Atividades Desenvolvidas.....	50

## LISTA DE SIGLAS

DGERT	Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
DTP	<i>Dossier Técnico-Pedagógico</i>
EASA	<i>European Union Aviation Safety Agency</i>
FPIF	Formação Pedagógica Inicial de Formadores
MTO	<i>Maintenance Training Organization</i>
TAP	Transportes Aéreos Portugueses

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da parte não letiva do mestrado como instrumento de avaliação final para a obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos pela Coimbra Business School | ISCAC. O estágio curricular foi desenvolvido nas áreas *Training Operations* e *Training Compliance* da Universidade Corporativa da TAP Air Portugal, em Lisboa, entre os dias 19 de novembro de 2018 e 31 de maio de 2019.

A escolha da modalidade de estágio permitiu a consolidação e aplicação prática dos alicerces teóricos adquiridos ao longo do percurso académico em contexto real de trabalho, bem como o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos técnicos inerentes à gestão da formação e competências pessoais importantes para o futuro, traduzindo-se numa experiência extremamente positiva e enriquecedora tanto a nível profissional como a nível pessoal. Durante o período supramencionado, as atividades desenvolvidas incidiram essencialmente na preparação, desenvolvimento e avaliação das intervenções formativas.

Este trabalho pretende salientar a importância da gestão da formação como instrumento fulcral de gestão de recursos de humanos, em especial numa entidade cujo *core business* é a aviação, setor altamente regulamentado e que, por essa razão, encara a formação como uma prática que lhe é praticamente indissociável. De facto, a formação é vista cada vez mais pelas organizações como um investimento necessário para o alcance dos seus objetivos, e menos como uma obrigação a cumprir face ao estipulado na lei, visto que possibilita a capacitação da sua força de trabalho com as competências necessárias ao desempenho da sua função.

Ao optarem por se diferenciar através da qualificação, valorização e reforço do grau de competências dos seus colaboradores, as organizações sabem que constituem uma ameaça para as suas concorrentes, o que as faz apostar cada vez mais nesta prática. No entanto, de nada adianta se a formação não estiver alinhada com a estratégia e objetivos organizacionais, pelo que é fundamental que as intervenções formativas sigam uma abordagem integrada de

aprendizagem e desenvolvimento dos colaboradores, tendo em vista a promoção de resultados tanto individuais como organizacionais.

O trabalho desenvolvido encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma introdução ao enquadramento teórico referente à formação nas organizações, refletindo o estado da arte acerca da formação dos colaboradores, do processo formativo e da gestão da formação. No segundo capítulo, procede-se à identificação e caracterização da entidade acolhedora – TAP Air Portugal –, bem como da sua Universidade Corporativa, descrevendo-se os objetivos gerais e específicos do estágio e as respetivas atividades desenvolvidas. Por fim, o terceiro capítulo traduz a análise crítica das atividades desenvolvidas à luz da revisão da literatura apresentada no enquadramento teórico.

## CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. Gestão de Recursos Humanos

Atualmente, o contexto organizacional é caracterizado pela globalização do mercado, competitividade crescente, mudanças na organização do trabalho e avanços tecnológicos, pelo que a sobrevivência das organizações implica a prossecução constante de vantagem competitiva (Aragón-Sánchez, Barba-Aragón & Sanz-Valle, 2003). Diz-se que uma organização tem vantagem competitiva em relação às outras quando dispõe de recursos e capacidades que lhe acrescentam valor positivo e potenciam a sua *performance*, deixando-as em vantagem relativamente às suas concorrentes (Wiggins & Ruefli, 2002; Tharenou, Saks & Moore, 2007).

No entanto, antes mesmo da procura de recursos e capacidades diferenciadoras, é importante que as organizações estabeleçam desde cedo a sua visão (descrição formal do estado futuro desejado a longo prazo), missão (propósito da organização que define os produtos ou serviços prestados) e valores (meios ou comportamentos através dos quais a organização irá atingir a sua visão), de forma a facilitar todo o posterior processo de prossecução de vantagem competitiva, bem como o envolvimento e compromisso dos seus colaboradores no mesmo (Kirkpatrick, 2017).

As constantes mudanças inerentes ao meio organizacional deixam claro que os recursos humanos são um elemento cada vez mais importante para o sucesso das organizações, assim como um dos fatores-chave para garantir a sua sobrevivência (Wright & McMahan, 2011; Chatzimouratidis, Theotokas & Lagoudis, 2012; Wright & Ulrich, 2017). Os recursos humanos são o maior ativo de uma organização e dizem respeito ao seu capital humano, isto é, a todos os colaboradores que nela trabalham e operam, ao contrário dos recursos financeiros e materiais (Tracey, 2003; Chatzimouratidis *et al.*, 2012).

O panorama atual requer uma abordagem dinâmica por parte das organizações, o que implica que as decisões relativas ao desenvolvimento dos seus recursos humanos desempenhem um papel de extrema importância no processo de adaptação à mudança (Esteban-Lloret, Aragón-Sánchez & Carrasco-Hernández, 2016). Os recursos tradicionais que outrora conferiam

vantagem competitiva como, por exemplo, a qualidade, a tecnologia e as economias de escala, tornaram-se facilmente imitáveis pelas organizações concorrentes. No entanto, sistemas sociais complexos como os recursos humanos de uma organização não são fáceis de copiar, o que os torna valiosos, raros, inimitáveis, insubstituíveis e, portanto, uma melhor fonte de vantagem competitiva (Barney, 2000; Tharenou *et al.*, 2007; Snell, Youndt & Wright, 1996, citados por Stavrou, Brewster & Charalambous, 2010).

É neste sentido que surge a gestão de recursos humanos, definida como uma abordagem estratégica e coerente à gestão do ativo mais valioso de uma organização – o seu capital humano – que, tanto individual como coletivamente, contribui para o alcance dos objetivos organizacionais (Armstrong, 2006). No entanto, nem sempre foi assim, no passado, designava-se por gestão administrativa de pessoal e dedicava-se, principalmente, ao processamento da informação dos colaboradores, bem como a garantir o desempenho eficaz dos mesmos (Guest, 1997; Lengnick-Hall, Lengnick-Hall, Andrade & Drake, 2009). O avanço tecnológico, a internacionalização das organizações e as melhorias na legislação laboral contribuíram significativamente para este processo de atualização, visto que a emergência desses fatores implicou uma resposta célere aos requisitos e exigências das organizações (Barrena-Martínez, López-Fernández & Romero-Fernández, 2017).

Atualmente, esta abordagem consiste num conjunto de estratégias, políticas e práticas como o recrutamento e seleção, a formação e desenvolvimento, a avaliação de desempenho, entre outras, consideradas *bundles* ou sistemas que, em conjunto, melhoram as competências e a motivação dos colaboradores (Gilbert & Jones, 2000; Cardim, 2012; Boon, Eckardt, Lepak & Boselie, 2017; Delery & Roumpi, 2017). No total, são identificadas vinte e seis práticas de recursos humanos das quais se destacam a formação e desenvolvimento, os prémios e recompensas, a gestão de desempenho (que inclui a avaliação) e o recrutamento e seleção, cujos objetivos passam por: (1) identificar e recrutar os melhores colaboradores, dando-lhes as competências e confiança necessárias para desempenharem o seu trabalho de forma eficiente;

(2) monitorizar o seu progresso em relação às metas pré-estabelecidas; e, por fim, (3) recompensá-los pelo seu bom trabalho (Paauwe & Boselie, 2005).

Mais recentemente, a literatura começou a adotar o termo “estratégica” para descrever o tipo de gestão de recursos humanos responsável por alinhar as competências e comportamentos dos colaboradores com as necessidades estratégicas do negócio (Wright & Ulrich, 2017). A gestão estratégica de recursos humanos é então o conjunto de sistemas organizacionais concebidos para que as organizações alcancem vantagem competitiva através dos seus colaboradores, focando-se em se, e de que forma, as suas práticas ajudam as organizações a alcançar os seus objetivos estratégicos e a melhorar a sua *performance* (Snell *et al.*, 1996 citados por Stavrou *et al.*, 2010; Boon *et al.*, 2017).

A literatura existente sobre a gestão estratégica de recursos humanos defende a existência de três perspetivas no que diz respeito à relação entre os resultados organizacionais e as práticas de recursos humanos, sendo elas, a universalista, a de contingência e a configuracional (Tharenou *et al.*, 2007). A perspetiva mais básica é a universalista e defende que, quanto maior a utilização de determinadas práticas de recursos humanos, maior a *performance* organizacional; a perspetiva de contingência é mais complexa do que a anterior e defende que, quanto mais alinhadas com a estratégia organizacional estiverem as práticas de recursos humanos, maior a *performance* organizacional; por fim, de acordo com a perspetiva configuracional, existem configurações ideais de práticas de recursos humanos que conduzem a uma *performance* organizacional superior (Tharenou *et al.*, 2007).

As organizações mais progressistas deixaram de encarar algumas práticas de gestão de recursos humanos como uma despesa obrigatória, passando a encará-las como uma despesa fundamental na prossecução dos seus objetivos (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010). A formação e sua gestão é uma das práticas fundamentais que tem sido alvo do investimento crescente por parte das organizações, sendo encarada cada vez mais como um componente estratégico que potencia a adaptação dos colaboradores às constantes mudanças do meio laboral e à batalha pela vantagem competitiva (Koch &



McGrath, 1996; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Bryan, 2006; Birdi *et al.*, 2008; Salas *et al.*, 2012).

De facto, Smith & Smith (2007) revelam que o desenvolvimento de uma ligação mais forte entre a formação e a estratégia de negócios de muitas organizações é cada vez mais uma realidade, salientando que os empregadores estão por sua vez mais conscientes do valor dos seus investimentos em formação. De acordo com a linha de pensamento dos autores suprarreferidos, as organizações parecem estar a tornar-se cada vez mais cientes da necessidade de obter retornos significativos sobre os seus investimentos na capacitação da sua força de trabalho, alinhando a formação de uma forma muito mais estreita e deliberada às suas necessidades estratégicas.

## **1.2. A Formação nas Organizações**

A formação pode ser definida como a aquisição e desenvolvimento sistemáticos de conhecimentos, competências, habilidades, conceitos e atitudes necessárias para os colaboradores desempenharem a sua função de forma adequada, com o intuito de melhorarem, tanto a sua *performance* no ambiente de trabalho, como a eficácia organizacional, tendo como objetivo fazer face aos desafios globais que todas as organizações enfrentam (Goldstein, 1980; Latham, 1988; Colquitt, Lepine & Noe, 2000; Goldstein & Ford, 2002; Salas, Tannenbaum, Kraiger, & Smith-Jentsch, 2012). Esta prática pode ainda ser definida como um processo ou experiência de aprendizagem individual ou em grupo, formal ou informal, de aquisição de conhecimentos ou adoção de atitudes e comportamentos relevantes para a função e para o desenvolvimento pessoal e organizacional (Tracey, 2003; Camara, Guerra & Rodrigues, 2016).

À medida que as organizações lutam por se manter competitivas na economia global, a diferenciação com base nas competências, motivação e conhecimento dos seus colaboradores assume uma importância crescente, levando os profissionais responsáveis pelos recursos humanos a focarem-se mais no desenvolvimento dos colaboradores (Aguinis & Kraiger, 2009; Bhatti, Battour, Sundram & Othman, 2013). Assim, quando o objetivo das organizações é potenciar o seu capital humano, ou seja, ter colaboradores mais qualificados,

flexíveis, valiosos e bem preparados que lhes permitam ser inovadoras e competitivas, a formação é a ferramenta certa a escolher, uma vez que reforça o seu grau de competências e beneficia indivíduos, equipas, organizações e a sociedade (Bartel, 1994; Aguinis & Kraiger, 2009; Bhatti *et al.*, 2013).

Apesar da formação ser uma das práticas de recursos humanos mais estudada, é frequentemente criticada por ser passageira, demasiado dispendiosa e não aplicável na função, para além de não melhorar significativamente o desempenho final dos colaboradores (Wright & Geroy, 2001; Kraiger *et al.*, 2004; Tharenou *et al.*, 2007; Bhatti, Ali, Isa & Battour, 2014; Esteban-Lloret *et al.*, 2016). Para além disso, apesar do investimento contínuo e considerável em formação por parte das organizações, estudos indicam que muitas das intervenções formativas não cumprem os objetivos pré-estabelecidos e que os resultados formativos traduzem retornos decrescentes (Van Wijk, Jansen & Lyles, 2008; Grossman & Salas, 2011; Diamantidis & Chatzoglou, 2014). Por essa razão, as intervenções formativas devem ser cuidadosamente criadas com base no tipo de organização e contexto em que opera, de forma a gerar benefícios para a mesma e ser possível definir os objetivos gerais que devem espelhar os resultados pretendidos e ditar os critérios de avaliação escolhidos (Goldstein & Ford, 2002; Chatzimouratidis *et al.*, 2012; Camara *et al.*, 2016).

De um modo geral, existem cinco tipos de objetivos de formação, nomeadamente, (1) desenvolver capacidades profissionais, de forma a que os colaboradores possam contribuir mais eficazmente para a organização; (2) desenvolver comportamentos e atitudes nos colaboradores que lhe permitam uma maior eficácia, eficiência e satisfação profissional; (3) proporcionar a aquisição de conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento de carreira; (4) possibilitar o desenvolvimento dos colaboradores como pessoas; e, por último, (5) inibir competências desadequadas ao negócio (Camara *et al.*, 2016).

O objetivo máximo das intervenções formativas é obter retorno ao nível organizacional, no entanto, tal só é possível quando os colaboradores adotam e transferem as competências e métodos adquiridos para o local de trabalho, o que maioritariamente não se verifica visto que nem os programas de formação bem sucedidos conseguem garantir que tal aconteça (Baldwin & Ford, 1988;

Goldstein & Ford, 2002; Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Holton, Bates, Bookter & Yamkovenko, 2007; Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh, 2007; Cheng & Hampson, 2008; Grossman & Salas, 2011; Madera, Steele & Beier, 2011; Bhatti *et al.*, 2013).

Uma das grandes dificuldades no que diz respeito aos objetivos da formação, é encontrar formas de medir eficazmente os seus resultados, visto que na maioria dos casos só são notórios a médio prazo (nos casos da formação comportamental) ou, pelo contrário, se extinguem a médio prazo (nos casos em que se verifica o retorno de antigos comportamentos e práticas organizacionais) (Camara *et al.*, 2016).

Um programa de formação de qualidade é o veículo responsável por garantir que todas as necessidades de formação previamente identificadas são abordadas e que todos os colaboradores estão adequadamente qualificados para desempenhar a sua função de acordo com os requisitos de qualidade aplicáveis, ainda que por vezes as intervenções formativas sejam implementadas por outras razões que não a melhoria do desempenho, tais como requisitos legais, recompensa e retenção de colaboradores ou novas tendências de formação (Tharenou *et al.*, 2007; Nanda, 2009).

A literatura sugere três modelos relevantes para compreender a relação entre a formação e a *performance* organizacional, nomeadamente, (1) a visão baseada nos recursos, (2) a perspetiva comportamental e (3) os sistemas cibernéticos (Tharenou *et al.*, 2007). De acordo com a visão baseada nos recursos, a formação é vista como um investimento em capital humano que dota os colaboradores de conhecimentos, competências e habilidades que acrescentam valor à organização e, portanto, potenciam os seus resultados organizacionais (Ostroff & Bowen, 2000 citados por Tharenou *et al.*, 2007). Já a perspetiva comportamental defende que a formação potencia os resultados organizacionais tanto quanto eliciar e reforçar comportamentos necessários à estratégia organizacional (Tharenou *et al.*, 2007). Por último, o terceiro modelo defende que a formação potencia os resultados organizacionais na medida em que resulta em competências necessárias para executar comportamentos com impacto na *performance* organizacional (Tharenou *et al.*, 2007).

A formação e o seu impacto na *performance* organizacional têm sido maioritariamente estudados através de uma abordagem económico-racional, tendo como objetivo compreender que vantagens económicas e competitivas podem as organizações alcançar através da formação dos seus colaboradores (Esteban-Lloret *et al.*, 2016). No entanto, apesar da variedade de modelos teóricos apresentados na literatura, Fleetwood & Hesketh (2008) consideram-nos muito simplistas e restritos, sugerindo que sejam considerados modelos alternativos que não ignorem os influentes e complexos processos sociais subjacentes, tanto à formação como às restantes práticas de recursos humanos.

As práticas de recursos humanos, nomeadamente a formação, não podem ser separadas do seu contexto institucional, uma vez que as organizações estão constantemente sujeitas a pressões externas como a legislação, o governo, entre outras (Gooderham & Nordhaug, 2010). Não obstante, a influência das pressões institucionais não invalida a influência das pressões competitivas, muito pelo contrário, apresenta-se como um complemento (Bansal & Roth, 2002; Yang & Konrad, 2011).

Num estudo recente, Esteban-Lloret *et al.* (2016) decidiram ir para além da abordagem económico-racional e introduzir fatores contextuais na análise dos fatores determinantes na formação dos colaboradores, começando por distinguir quatro pressões com capacidade para influenciar a adoção de práticas de formação por parte das organizações, sendo elas, (1) as pressões coercivas, representadas pelas normas estabelecidas pelo governo ou autoridades particulares; (2) as pressões normativas, derivadas de comportamentos socialmente aceites; (3) as pressões miméticas, representadas pela tendência de imitar certos comportamentos caracterizados como válidos; e, por fim, (4) as pressões competitivas, derivadas de fatores económico-rationais que visam melhorar a *performance* organizacional.

O estudo desenvolvido pelos autores supracitados concluiu que, tanto as pressões competitivas como as pressões institucionais (coerciva, normativa e mimética), influenciam positivamente a adoção de práticas de formação, podendo afirmar-se que, para além de uma questão de eficiência, as organizações formam os seus colaboradores por uma questão de legitimidade,

isto é, para serem socialmente aceites pelos seus *stakeholders* internos (colaboradores e acionistas) e externos (governo, concorrência, associações e opinião pública). Adicionalmente, importa destacar também que, segundo os mesmos autores, a percentagem de colaboradores formados tem uma influência significativamente positiva na legitimidade externa e interna e na *performance* organizacional, deixando claro que a legitimidade e a *performance* se complementam.

Os resultados provenientes da meta-análise de 67 estudos desenvolvida por Tharenou *et al.* (2007) indicam que a formação está positivamente relacionada com os resultados dos recursos humanos e da *performance* organizacional, no entanto, muito pouco relacionada com os resultados financeiros das organizações. Segundo os mesmos autores, a formação ajuda na melhoria da eficácia organizacional, no entanto, há ainda muito caminho a percorrer no que diz respeito à compreensão da ligação entre estas duas variáveis. Outros autores acabam por corroborar esta perspetiva, afirmando que o investimento em formação leva a resultados capazes de impactar positivamente a *performance* individual e organizacional (Arthur, Bennett, Edens & Bell, 2003; Birdi *et al.*, 2008). Para além disso, a formação contribui ainda para o aumento da motivação, satisfação no trabalho, moral entre os colaboradores e compromisso organizacional (Meyer, Becker & Vandenberghe, 2004; Cho & McLean, 2009; Chatzimouratidis *et al.*, 2012; Ismail, 2015).

Atualmente, é também de salientar a evolução das estruturas organizacionais responsáveis pela formação nas organizações marcada, por exemplo, pelo surgimento das Universidades Corporativas, agentes estratégicos ligados diretamente à missão, visão, valores e objetivos da organização que procuram, através do desenvolvimento dos colaboradores, impactar o desempenho organizacional. Estas novas estruturas deixam de assumir o mero papel de fornecedores de formação, passando a atuar como parceiros de negócio da empresa, sendo dotadas de sistemas de monitorização que permitem avaliar a transferência de conhecimento e o desenvolvimento de competências (IIRH, 2019).

O conceito de universidade corporativa está associado a uma das tendências globais da potencialização dos recursos humanos:

“Trata-se de uma reação aos fenómenos de transformação da economia mundial a que hoje assistimos das organizações de maior dimensão ou de maior agressividade comercial e com grande capacidade de conceção de novos produtos e serviços” (Trigo & Gouveia, 2007, p.1).

Uma universidade corporativa pode ser caracterizada como uma entidade dentro da organização cujo objetivo é proporcionar aos seus colaboradores as competências e conhecimentos necessários para auxiliar a organização a alcançar os seus objetivos de negócio tanto a médio como a longo prazo, sendo “mais abrangente e estrategicamente focada que a tradicional função de formação” bem como ligada e orientada diretamente para os objetivos estratégicos (Trigo & Gouveia, 2007, p.2).

Para além do já mencionado, este sistema de formação tem ainda alguns benefícios associados e que importa considerar, sendo eles:

“Ajudar uma organização a melhorar de forma drástica os seus níveis de desempenho; orientar programas de desenvolvimento de qualidade na organização a menores custos; definir o valor acrescentado para a organização por via da aprendizagem e do recurso a sistemas de monitorização que associam os investimentos em aprendizagem e formação ao grau de alcance e aos resultados do negócio; permitir a concentração nas necessidades de negócio, considerando um modelo de educação muito associado com a cultura da organização, integrando as diferentes necessidades de obtenção de competências, exigidas pelas diversas unidades empresariais, com um único e coerente modelo de desenvolvimento e aprendizagem utilizado para toda a organização” (Trigo & Gouveia, 2007, p.7).

Assim sendo, importa compreender todo o processo formativo levado a cabo pelas universidades corporativas enquanto *partner* estratégico das organizações no alcance dos seus objetivos.

### 1.3. Processo Formativo

O processo de formação deverá seguir uma lógica de análise, planeamento, desenvolvimento e controlo, tendo em vista a maximização dos resultados das intervenções formativas (Cardim, 2012). Este processo engloba tanto “a reciclagem ou atualização de conhecimentos anteriormente adquiridos” como “o reforço de atitudes e comportamentos desejáveis” no seio organizacional, devendo o seu desenvolvimento adaptar-se à realidade organizacional de cada entidade (Camara *et al.*, 2016, p.509),

O sucesso da formação depende da correta execução das três etapas do processo formativo, sendo elas, (1) o levantamento ou diagnóstico das necessidades de formação, também designado por identificação ou análise de necessidades, que implica a identificação das necessidades formativas dos colaboradores; (2) o desenvolvimento e implementação da formação, de acordo com as necessidades identificadas; e, por fim, (3) a avaliação da formação, cujo objetivo é verificar se a formação foi eficaz e adequada (Pineda, 1995; Gómez-Mejía, Balkin & Cardy, 1996; Solé & Mirabet, 1997; Taylor, O’Driscoll & Binning, 1998; Nanda, 2009).

Alguns autores optam por dividir o processo de formação em quatro etapas, nomeadamente, (1) o levantamento das necessidades de formação; (2) a programação das atividades formativas; (3) a execução das atividades formativas; e por fim, (4) a avaliação da formação (Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha, Cabral-Cardoso & Neves, 2016).

Há ainda autores que optam pela divisão deste ciclo em cinco etapas, sendo elas, (1) a identificação das necessidades específicas de formação; (2) o estabelecimento de objetivos; (3) a seleção dos métodos de formação; (4) a implementação dos programas de formação; e, por fim, (5) a avaliação da intervenção formativa (Mondy & Martocchio, 2016). Para Cardim (2012), o processo formativo encontra-se também dividido em cinco etapas, nomeadamente, (1) o estabelecimento da orientação geral: do pré-diagnóstico à explicitação da política de formação; (2) o levantamento das necessidades; (3) a elaboração da proposta de ação formativa: o plano de formação; (4) o desenvolvimento da ação formativa; e, por fim, (5) o controlo da ação formativa: a avaliação.

Constata-se assim que não parece haver consenso na literatura acerca do número de etapas que constituem o processo formativo, no entanto, independentemente da denominação apresentada pelos vários autores, o conteúdo do ciclo de formação acaba por ser o mesmo.

O processo formativo é contínuo e cíclico, uma vez que o objetivo é a constante melhoria e progresso do mesmo (Lawler, Mohrman, Mohrman, Ledford & Cummings, 1985 citados por McClelland, 1994). Nos casos em que os resultados da avaliação são positivos, a intervenção formativa deve manter-se, porém, nos casos em que os resultados da avaliação não são satisfatórios, é necessário retroceder no ciclo formativo e proceder aos ajustes necessários.

A divisão do processo formativo adotada no presente relatório foi a primeira mencionada que divide o ciclo formativo em três etapas simples, sendo todas elas descritas infra.

### **1.3.1. Levantamento de Necessidades de Formação**

O levantamento de necessidades de formação, também designado por identificação ou diagnóstico das necessidades, é o ponto de partida do processo cíclico de formação e uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento das intervenções formativas (Salas & Cannon-Bowers, 2001; Camara *et al.*, 2016; Kodwani & Prashar, 2019). Esta etapa consiste na identificação das lacunas existentes no desempenho dos colaboradores que podem ser colmatadas através da formação, sendo realizada para determinar onde a formação é necessária, o que precisa de ser ensinado e quem precisa de formação (Salas & Cannon-Bowers, 2001; Goldstein & Ford, 2002; Tracey, 2003).

O levantamento de necessidades de formação é utilizado como base para determinar os objetivos a alcançar que, por sua vez, influenciam a escolha dos métodos e sistemas da formação, assim como a implementação das atividades formativas e a identificação dos critérios de avaliação (Salas & Cannon-Bowers, 2001; Nanda, 2009; Salas *et al.*, 2012; Kodwani & Prashar, 2019). Assim sendo, é extremamente importante realizar uma avaliação minuciosa das necessidades de formação antes da mesma ser elaborada e posta em



prática, uma vez que facilita a definição de metas apropriadas e realistas, garantido que os colaboradores estejam motivados a participar e aprender (Blanchard, Thacker & Way, 2000).

Esta etapa implica uma análise das necessidades a três níveis – organizacional, operacional e individual: (1) ao nível organizacional, é realizada a análise dos objetivos e desafios-chave da organização, bem como identificadas as funções e tarefas que mais influenciam o sucesso organizacional, tendo em vista clarificar quais os objetivos organizacionais a alcançar com a formação; (2) ao nível operacional, são especificadas as competências necessárias para a realização eficiente da função, tendo como base a análise da descrição da função que fornece informações fundamentais no que diz respeito ao desempenho esperado e às competências que os colaboradores necessitam para realizar a sua função; por fim, (3) o nível individual foca-se em perceber que colaboradores precisam de formação, e para quê, podendo até ser analisadas características individuais capazes de influenciar a eficiência relativa de várias estratégias formativas (Taylor *et al.*, 1998; Brown, 2002; Arthur *et al.*, 2003; Nanda, 2009; Salas *et al.*, 2012).

Uma análise minuciosa e eficiente das necessidades formativas tem em conta as diferenças individuais dos colaboradores, o clima e objetivos organizacionais e as características da função a serem aprendidas, aspetos que se revelam cruciais neste processo visto que a forma como esta etapa é conduzida influencia a motivação e a aprendizagem durante a formação, aspetos que por sua vez são influenciados pela forma como as intervenções formativas são preparadas, desenvolvidas e implementadas (Quinones, 1995 & Quiñones, 1997 citados por Kodwani & Prashar, 2019; Alvarez *et al.*, 2004).

### **1.3.2. Desenvolvimento e Implementação da Formação**

Terminado o levantamento de necessidades formativas, segue-se o desenvolvimento e implementação do programa de formação, etapa extremamente importante do processo formativo que impacta significativamente a aprendizagem e, em última instância, a transferência dos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos para o local de trabalho (Grossman & Salas, 2001; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Esta etapa implica o

estabelecimento de objetivos e a escolha dos métodos de formação, pelo que é fundamental utilizar estratégias didáticas, ou seja, ferramentas, métodos e contextos que, combinados e integrados, criem uma abordagem propícia à maximização dos benefícios da formação, uma vez que a forma como esta é planeada e estruturada faz toda a diferença (Aguinis & Kraiger, 2009; Salas *et al.*, 2012; Dessler, 2017).

Os objetivos de uma ação de formação devem ser claros, concisos, práticos e, em primeira instância, ir ao encontro das lacunas identificadas no levantamento de necessidades, assim como especificar, em termos mensuráveis, o que os colaboradores deverão ser capazes de executar depois de concluírem a formação com sucesso (Mondy & Martocchio, 2016; Dessler, 2017).

Quanto aos seus objetivos, a formação pode ser (1) orientada para o cargo, tendo como finalidade melhorar o desempenho de uma determinada função; (2) orientada para o desenvolvimento, tendo em vista a preparação do colaborador para o desempenho de uma futura função, bem como desenvolvê-lo por si só; (3) orientada para a estratégia, pretendendo desenvolver e potenciar competências essenciais ao negócio; (4) orientada para a inibição, tendo como finalidade inibir competências obsoletas e desajustadas; e, por fim, (5) orientada para a motivação, cujo objetivo é introduzir energia na dinâmica organizacional (Camara *et al.*, 2016).

No que diz respeito à mobilização de recursos, a formação pode ser interna, caso a organização utilize formadores internos para ministrar a ação, ou externa, caso os recursos formativos sejam fornecidos por uma entidade que não a própria organização (Cardim, 2012; Camara *et al.*, 2016).

Geralmente, a formação interna acaba por ser uma escolha óbvia, uma vez que, para além de ser rentável, é altamente personalizada, pertinente e útil, indo ao encontro dos requisitos da organização e dos colaboradores, o que influencia a sua motivação para aprender (Kodwani & Prashar, 2019). Conhecendo os colaboradores, a organização e o ambiente, os formadores internos utilizam linguagem e terminologias mais semelhantes às utilizadas na mesma, bem como exemplos práticos aplicáveis à própria organização, o que facilita todo o processo de aprendizagem (Kitching & Blackburn, 2002).

Por outro lado, a formação externa fornece uma perspectiva mais ampla aos colaboradores, uma vez que lhes permite ter contacto com outras práticas organizacionais e quebrar a rotina das suas funções, possibilitando que se foquem inteiramente em aprender (Kodwani & Prashar, 2019). Segundo os mesmos autores, para além deste tipo de formação se fazer sempre acompanhar de certificação credenciada, os colaboradores acreditam que os formadores externos estão equipados com material e métodos de formação mais recentes, o que os faz vê-la como um instrumento mais útil e relevante, dando-lhes mais confiança nas suas competências.

O conteúdo da intervenção formativa deve espelhar ao máximo o ambiente em que as competências serão aplicadas no futuro visto que, ao percecionar as semelhanças entre o conteúdo da formação e as suas funções, os colaboradores são mais propensos a transferir o que aprenderam para o local de trabalho, o que reforça a utilidade e importância do levantamento de necessidades na identificação de conteúdos de formação adequados (Grossman & Salas, 2001). Cenários de formação que sejam o mais realistas possível ajudam a promover a aprendizagem ativa, técnica cujo objetivo é manter a atenção dos colaboradores e contribuir para a transferência de conhecimentos para o local de trabalho (Burke & Hutchins, 2007). Por esta razão, são cada vez mais as ações de formação que recorrem ao uso de simuladores (Grossman & Salas, 2001).

Atualmente verifica-se uma grande diversidade no que diz respeito aos métodos de formação existentes, pelo que importa apresentar e descrever (Quadro 1.1) os seguintes, considerados mais importantes: formação no local de trabalho (*on the job training*); a mentoria (*mentorship*); formação através de simuladores (*vestibule training/simulators*); autoformação programada (*programmed self-instruction*); estudos de caso/interpretação de papéis (*case studies/ role playing*); formação em sala de aula (*instructor-led classroom training*); aprendizagem (*apprenticeship*); formação online (*web-based learning*); rotação e transferência de tarefas (*systematic job rotations and transfers*) (Chatzimouratidis *et al.*, 2012).

**Quadro 1.1 – Métodos de Formação**

Fonte: Elaboração própria

Métodos de Formação	Descrição	Autores
Formação no local de trabalho	Realiza-se no ambiente físico e social onde as tarefas aprendidas serão futuramente desempenhadas e baseia-se num ciclo repetitivo de metodologias de explicação, demonstração e consequente imitação, até ser alcançado um novo mapa mental que resulte na aplicação das habilidades adquiridas. Pode ser acompanhada por formação em sala de aula ou formação <i>online</i> .	Chatzimouratidis <i>et al.</i> (2012) Camara <i>et al.</i> (2016) Mondy & Martocchio (2016)
Mentoria	Consiste no acompanhamento individual de um colaborador mais experiente na área (mentor) a um colaborador menos experiente (mentorando) e tem como objetivo orientar, guiar e aconselhar este último no seu dia a dia organizacional através de <i>feedback</i> constante.	Chatzimouratidis <i>et al.</i> (2012) Camara <i>et al.</i> (2016)
Formação através de simuladores	Método de formação onde os colaboradores têm a possibilidade de aprender em condições laborais semelhantes às do seu ambiente de trabalho real, sendo considerado ideal para formar um grande número de colaboradores o mais rápido possível e/ou quando é demasiado dispendioso (ou perigoso) formar novos colaboradores no local de trabalho.	Chatzimouratidis <i>et al.</i> (2012) Dessler (2017)
Autoformação programada	Método sistemático em que colaboradores estudam através de manuais, livros e até mesmo da <i>internet</i> , sem orientação do formador, o que permite que estes aprendam ao seu ritmo. Em comparação com a formação em sala de aula, este método é mais eficiente em termos de tempo de aprendizagem, no entanto, a falta de <i>feedback</i> constitui uma desvantagem.	
Estudos de caso/interpretação de papéis	Os estudos de caso possibilitam que os colaboradores analisem e discutam problemas reais de trabalho, tendo como objetivo fornecer soluções adequadas mediante o que aconteceu e porquê. É um método que pode ser demorado, no entanto, ajuda a aperfeiçoar competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico e o trabalho em equipa. Já a interpretação de papéis é um processo interativo que permite aos colaboradores encenar situações passíveis de acontecer no local de trabalho, o que se traduz num excelente exercício para desenvolver a análise e resolução de problemas de forma criativa, a cooperação e, por fim, melhorar as competências de audição.	

**Quadro 1.1 – Métodos de Formação (continuação)**

Formação em sala de aula	Processo presencial através do qual o formador ministra a formação aos colaboradores e que permite a troca de <i>feedback</i> entre ambos em tempo real. É uma forma simples e rápida de apresentar conteúdo a um grupo de colaboradores sendo, muitas vezes, utilizada em combinação com a formação no local de trabalho e com a formação <i>online</i> . A eficiência deste método de formação aumenta quando os grupos de colaboradores são pequenos o suficiente para permitir debates.	Chatzimouratidis <i>et al.</i> (2012) Camara <i>et al.</i> (2016) Mondy & Martocchio (2016) Dessler (2017)
Aprendizagem	É o resultado da combinação de dois métodos formativos, a formação em sala de aula e a formação no local de trabalho, tendo como principais benefícios o facto de os colaboradores serem remunerados durante o período de formação e aprenderem competências específicas da sua função.	Chatzimouratidis <i>et al.</i> (2012) Mondy & Martocchio (2016) Dessler (2017)
Formação <i>online</i>	Também designada por <i>e-learning</i> , é caracterizada pelo uso de <i>software</i> especial e multimédia, sendo considerada altamente realista e interativa. O facto de não requerer a distribuição de qualquer tipo de material físico, permite que os colaboradores aprendam ao seu ritmo, a qualquer momento e a partir de qualquer lugar, alinhando a formação com as suas necessidades e requisitos.	Chatzimouratidis <i>et al.</i> (2012) Mondy & Martocchio (2016)
Rotação e transferência de tarefas	Consiste, tal como o nome indica, na rotação e transferência dos colaboradores de um trabalho para outro, fazendo com que adquiram mais experiência e aprendam a desempenhar várias tarefas, o que ajuda na redução da monotonia associada ao desempenho contínuo da mesma função e no absentismo, assim como no aumento da motivação, desempenho, produtividade e lealdade.	Chatzimouratidis <i>et al.</i> (2012)

Com o objetivo de avaliar os nove métodos de formação suprarreferidos, Chatzimouratidis et al. (2012) realizaram um estudo que os avaliou através de cinco critérios, nomeadamente, o preço, o tempo, a aplicabilidade, a eficiência e a motivação dos colaboradores. O estudo concluiu que os quatro melhores métodos de formação são os simuladores (quando a eficiência, a motivação dos colaboradores e o tempo de formação são as principais prioridades da organização), a mentoria (pelas mesmas razões que o método anterior), a formação online (por ser pouco dispendiosa, muito aplicável e não requerer muito tempo) e a formação no local de trabalho (por apresentar resultados muito estáveis em todos os cinco critérios e ser considerada uma boa solução em todos os casos).

Definidos os objetivos, desenvolvido o conteúdo formativo e escolhido o método mais adequado para a intervenção formativa, a última fase desta segunda etapa do ciclo formativo consiste na implementação da ação (Dessler, 2017). Foram identificadas uma série de características de formações bem concebidas, ou seja, que potenciam a aprendizagem e a transferência dos conhecimentos e competências adquiridas e desenvolvidas, sendo elas: (1) os colaboradores compreendem os objetivos, a finalidade e os resultados pretendidos; (2) o conteúdo da formação é significativo e são dados exemplos práticos, bem como exercícios e tarefas relevantes para a função; (3) são disponibilizadas ferramentas que ajudam os colaboradores a aprender, organizar e recordar os conteúdos da intervenção formativa; (4) os colaboradores recebem *feedback* relativamente à sua aprendizagem por parte dos formadores, observadores e colegas; (5) os colaboradores podem observar e interagir uns com os outros; e, por fim, (6) o programa de formação é coordenado de forma eficaz (Noe & Colquitt, 2002, citados por Salas *et al.*, 2012). Ainda assim, não é possível indicar que uma formação foi efetivamente bem-sucedida sem primeiro avaliá-la e aferir os seus resultados.

### **1.3.3. Avaliação da Formação**

A terceira e última etapa do ciclo de formação consiste na avaliação das intervenções formativas, aspeto considerado um dos mais negligenciados da formação (McClelland, 1994). Esta etapa é reconhecida como um grande

desafio para as organizações visto que a sua importância acaba por ser, algumas vezes, menorizada pela necessidade de apurar as reações imediatas dos participantes, resultados estes incapazes de concluir se a formação em causa foi ou não bem-sucedida (McClelland, 1994; Twitchell, Holton, & Trott, 2000; Aguinis & Kraiger, 2009).

A avaliação da formação pode ser definida como uma abordagem metodológica ou processo sistemático de recolha de dados, cujo objetivo é determinar a eficácia e eficiência dos programas de formação, de forma a que seja possível tomar decisões. No fundo, a avaliação da formação remete para o levantamento de necessidades, uma vez que determina como e quão bem a formação ministrada foi capaz de colmatar as lacunas identificadas na primeira etapa do ciclo formativo (Brown & Gerhardt, 2002; Alvarez *et al.*, 2004; Nanda, 2009).

Os critérios de avaliação escolhidos dependem dos objetivos pré-estabelecidos e podem avaliar o conteúdo ministrado, a conceção da formação, a mudança no comportamento dos participantes e, ainda, o retorno organizacional (Alvarez *et al.*, 2004). Sendo as intervenções formativas um processo dispendioso, tanto em dinheiro como em tempo, esta etapa assume um papel importantíssimo na hora de decidir que intervenções formativas parar, modificar, continuar ou melhorar (Steensma & Groeneveld, 2010).

Há três grandes razões para avaliar os programas de formação, sendo elas, (1) a melhoria das intervenções formativas; (2) a maximização da transferência dos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos, bem como dos resultados organizacionais; e, por fim, (3) a demonstração do valor da formação para a organização (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Na mesma linha de pensamento da segunda razão suprarreferida, é importante avaliar a formação para verificar se os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos foram efetivamente transferidos para o local de trabalho (Nanda, 2009; Saks & Burke, 2012).

A avaliação da formação parece ser realizada com relutância por algumas organizações, bem como através dos métodos mais simples possíveis, devido ao facto deste ser um processo moroso, o que põe em causa a influência positiva do investimento formativo no desempenho organizacional e

impossibilita a análise do retorno do investimento formativo e respetivos efeitos (Gómez-Mejía *et al.*, 1996; Aragón-Sánchez *et al.*, 2003; Aragon & Valle, 2013).

A avaliação da formação (*training evaluation*) e a eficácia da formação (*training effectiveness*) são frequentemente utilizadas de forma permutável, ou seja, é-lhes atribuído o mesmo significado. No entanto, tal permutabilidade não é correta uma vez que estamos perante dois conceitos distintos, ainda que de alguma forma relacionados (Alvarez *et al.*, 2004). A eficácia da formação diz respeito à razão pela qual a formação funciona, tendo em conta um nível mais macro e, a avaliação da formação, diz respeito à análise do que funciona ou não a um nível mais micro, servindo de base para determinar a eficácia de uma intervenção formativa específica (Salas & Cannon-Bowers, 2001).

Caso a avaliação da formação demonstre que o desempenho dos colaboradores aumentou e os resultados organizacionais melhoraram, é possível afirmar que a formação foi eficaz. Assim sendo, a eficácia da formação é tanto maior quanto maior o alcance dos resultados organizacionais pretendidos que, por sua vez, dependem da transferência dos conhecimentos adquiridos na formação para o local de trabalho (Salas & Cannon-Bowers, 2001; Sitzmann & Weinhardt, 2015; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).

Se medir a eficácia da formação e o seu impacto nos resultados organizacionais já é uma tarefa árdua, analisar todos os elementos que têm impacto na qualidade final do programa formativo para avaliar a sua eficácia interna também o é (Camara *et al.*, 2016). Segundo os mesmos autores, é fundamental apurar até que ponto os objetivos estabelecidos correspondiam às necessidades identificadas, se as necessidades foram adequadamente detetadas, se o cronograma foi adequado e cumprido, o que pode ser melhorado, como decorreu todo o processo de implementação da formação, entre outros aspetos, sendo para tal utilizados modelos de avaliação.

No que diz respeito aos modelos utilizados para avaliar a formação, é de salientar que, embora tenham surgido vários modelos alternativos, como é o caso dos modelos de Tannenbaum, Methieu, Cannon-Bowers & Salas, 1993; Holton 1996, 2005; Phillips, 1997; Kraiger, 2002, 2003; Alvarez *et al.*, 2004, entre outros, o modelo dos quatros níveis de avaliação desenvolvido por Donald Kirkpatrick na década de 50 continua a ser o mais citado na literatura e



utilizado pelas organizações até ao momento (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Salas & Canon-Bowers, 2001; Aragón-Sánchez *et al.*, 2003; Alvarez *et al.*, 2004; Kraiger *et al.*, 2004; Nanda, 2009; Giangreco, Sebastiano, Carugati, & Bella, 2010; Chatzimouratidis *et al.*, 2012; Saks & Burke, 2012; Hayes *et al.*, 2016; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016; Langmann & Thomas, 2017).

O modelo dos quatro níveis de Kirkpatrick foca-se, essencialmente, nos colaboradores e na sua experiência formativa, bem como na forma como essa experiência se traduz em aprendizagem, mudanças de comportamento e impactos organizacionais (Smidt, Balandin, Sigafos & Reed, 2009). Os quatro níveis representam uma sequência ou continuidade de complexidade, de tal forma que, movendo-se de um nível para o outro, o processo de avaliação se torna mais difícil e demorado, fornecendo informações cada vez mais valiosas (Reio, Rocco, Smith & Chang, 2017).

Os níveis pragmáticos e diretos deste modelo avaliam, respetivamente, quatro aspetos da formação, sendo eles, (1) a reação, que avalia em que medida é que os participantes consideram a formação favorável, cativante e relevante para a sua função; (2) a aprendizagem, responsável por avaliar em que medida é que os participantes adquiriram os conhecimentos, competências, atitudes, confiança e compromisso pretendidos; (3) o comportamento, responsável por avaliar em que medida é que os participantes aplicam o que aprenderam durante a formação quando regressam ao trabalho; e, por fim, (4) os resultados, que avaliam em que medida é que os resultados organizacionais estabelecidos foram alcançados (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).

O primeiro nível deste modelo foca-se na reação dos participantes à formação, incluindo comentários e *feedback* acerca do formador, das instalações, do conteúdo formativo e do material da formação, entre outras características que servem de *inputs* valiosos para a melhoria dos programas de formação (Brown & Gerhardt, 2002; Sitzmann, Brown, Casper, Ely, & Zimmerman, 2008; Nanda, 2009). É perguntado aos participantes se gostaram da intervenção formativa e se aprenderam com ela, avaliando e medindo as suas reações afetivas e comportamentais, bem como o seu ponto de vista, opinião e satisfação

relativamente à intervenção formativa (Steensma & Groeneveld, 2010; Saks & Burke, 2012).

Este é o nível mais frequentemente avaliado pelas organizações devido à facilidade a ele associada e à falta de experiência na avaliação dos níveis seguintes, no entanto, o facto das reações à intervenção formativa serem positivas não garante que os formandos aprenderam ou melhoraram o seu desempenho, pelo que medir apenas este nível é, de longe, desaconselhável (Alliger *et al.*, 1997; Aragón-Sánchez *et al.*, 2003; Giangreco *et al.*, 2010; Reio *et al.*, 2017).

O segundo nível deste modelo revela se os participantes adquiriram e desenvolveram, ou não, os conhecimentos, competências e atitudes ministrados na formação, pelo que se sugere que sejam conduzidos testes antes e depois da formação, de forma a perceber se os colaboradores evoluíram nos parâmetros pretendidos (Nanda, 2009; Steensma & Groeneveld, 2010; Saks & Burke, 2012).

A literatura revela que a maior parte das organizações avaliam apenas os níveis um e dois deste modelo, no entanto, embora as reações e a aprendizagem sejam úteis para avaliar a eficácia interna da formação, não são consideradas suficientes para estabelecer uma ligação positiva entre a formação, o aumento do conhecimento e a melhoria do desempenho dos colaboradores e da *performance* organizacional (Alliger *et al.*, 1997; Blanchard *et al.*, 2000; Sitzmann *et al.*, 2008; Steensma & Groeneveld, 2010).

O terceiro nível deste modelo foca-se nas mudanças e melhorias comportamentais observadas nos colaboradores quando voltam a desempenhar a sua função, ou seja, avalia até que ponto se confirma a transferência de conhecimentos, métodos e competências adquiridos em contexto de formação para o local de trabalho (Nanda, 2009; Steensma & Groeneveld, 2010; Saks & Burke, 2012). Esta transferência diz respeito à capacidade de aplicar, generalizar e manter conhecimentos, métodos e competências ao longo do tempo no ambiente de trabalho, fomentando mudanças significativas na *performance* dos colaboradores (Baldwin & Ford, 1988; Goldstein & Ford, 2002; Tracey, 2003; Aguinis & Kraiger, 2009; Saks & Burke, 2012; Diamantidis & Chatzoglou, 2014).

Este aspeto é caracterizado por ser decisivo na avaliação do sucesso de uma intervenção formativa, sendo nele que se centra a preocupação primordial da formação organizacional visto que a maioria do conteúdo ministrado não é transferido e aplicado na função (Goldstein & Ford, 2002; Velada *et al.*, 2007; Grossman & Salas, 2011; Salas *et al.*, 2012; Bhatti *et al.*, 2013). Nos últimos vinte anos, a transferência de conhecimentos e competências foi um assunto crescente na literatura, no entanto, os estudos apresentam várias conclusões confusas e incoerentes, para além de evidenciarem a falta de uma síntese empírica (Cheng & Hampson, 2008; Blume *et al.*, 2010). Ainda assim, vários estudos descobriram que receber apoio e *feedback* dos pares e supervisores após a intervenção formativa apresenta uma relação significativamente positiva com a transferência de conhecimentos e competências (Baldwin & Ford, 1988; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Velada *et al.*, 2007; Bhatti *et al.*, 2013).

Estudos indicam que a percentagem de conteúdo transferido para o local de trabalho diminui com o passar do tempo após a intervenção formativa, indicando que, imediatamente após a intervenção formativa, a percentagem de transferência é de aproximadamente 40%, passados seis meses já é de 25% e, após um ano, é apenas de 15% (Velada *et al.*, 2007; Saks & Burke, 2012). Segundo os mesmos autores, é possível assumir que os colaboradores não são motivados a reter e utilizar os conhecimentos, competências e métodos adquiridos na formação diacronicamente.

O quarto e último nível deste modelo é utilizado para avaliar até que ponto os objetivos organizacionais a longo prazo são alcançados, podendo traduzir-se, por exemplo, na diminuição das taxas de absentismo, no aumento das vendas, na diminuição das taxas de rotatividade, na redução de custos e na melhoria da qualidade (Aragón-Sánchez *et al.*, 2003; Nanda, 2009; Steensma & Groeneveld, 2010; Saks & Burke, 2012). No entanto, estes resultados podem também indicar que a formação não teve o impacto esperado e, portanto, precisa de ser melhorada ou até mesmo descontinuada (Saks & Burke, 2012).

A ligação entre a formação e os resultados a longo-prazo nem sempre é clara (Steensma & Groeneveld, 2010). Segundo os mesmos autores, na maioria dos casos, os resultados organizacionais são influenciados por múltiplos fatores, sendo a formação apenas um deles, ainda assim, é importante avaliar

cuidadosamente este nível através de instrumentos úteis que indiquem até que ponto a formação foi, ou não, eficaz. A literatura indica que a maioria das intervenções formativas são incapazes de afetar diretamente os resultados organizacionais, salientando o ceticismo relativamente à ligação entre a formação e o quarto nível do modelo de Kirkpatrick (Alliger *et al.*, 1997; Tharenou *et al.*, 2007).

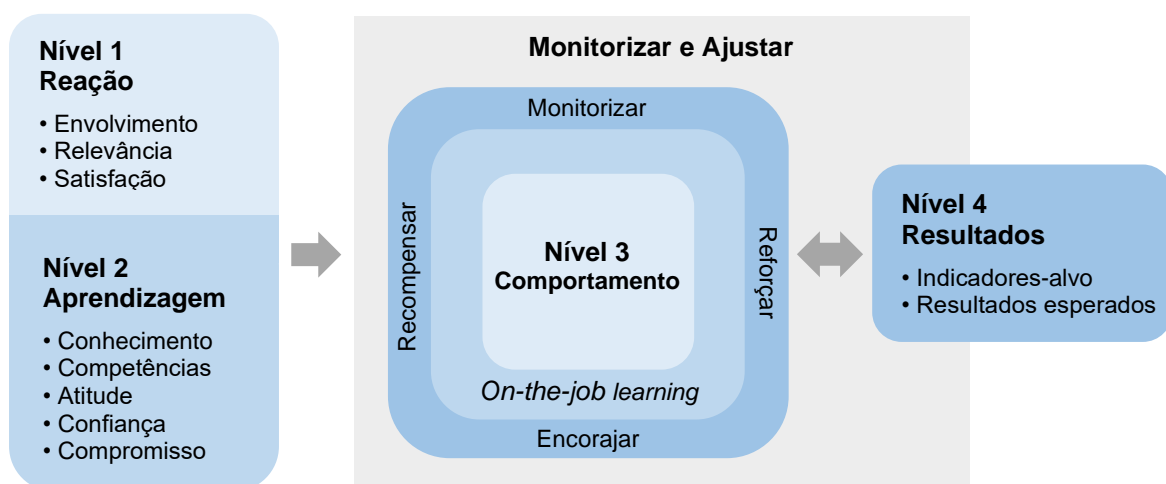
Os níveis três e quatro avaliam a eficácia externa da formação, ou seja, em que medida é que os resultados formativos podem ser generalizados e serão transferidos pelos colaboradores para o local de trabalho, ainda assim, é constantemente referido na literatura que são muito poucas as organizações que avaliam estes dois níveis (Alliger *et al.*, 1997; Blanchard *et al.*, 2000; Sitzmann *et al.*, 2008). Em contrapartida, estudos indicam que a frequência da avaliação dos níveis três e quatro está significativamente mais relacionada com a transferência de conhecimentos e competências para local de trabalho do que a avaliação dos níveis um e dois, daí os dois últimos níveis serem tão importantes (Saks & Burke, 2012). Para além disso, segundo os mesmos autores, uma maior frequência de avaliação da formação está ligada a taxas de transferência mais elevadas, o que pode ser explicado pelo facto de os colaboradores já estarem à espera de ser avaliados e, portanto, terem uma responsabilidade redobrada no desempenho da sua função.

O modelo dos quatro níveis de Kirkpatrick fornece uma visão simplista da eficácia da formação, visto que não considera uma variedade de *inputs* fundamentais capazes de influenciar os seus resultados, sendo frequentemente criticado pela sua simplicidade e suposta causalidade entre os seus níveis, aspeto difícil de provar e que leva frequentemente a suposições erróneas (Alliger *et al.*, 1997; Langmann & Thomas, 2017).

Usar o modelo dos quatro níveis de avaliação de Kirkpatrick é um grande passo em frente na melhoria da qualidade da avaliação da formação, no entanto, segundo Steensma & Groeneveld (2010) não é suficiente. Os mesmos autores sugerem que, sempre que possível, as avaliações devem recorrer a um grupo experimental de colaboradores que não usufruíram da formação, de forma a comparar os seus resultados entre ambos, sendo a combinação destes dois métodos suficiente para realizar uma boa avaliação.

Após o exposto, estamos perante um paradoxo – as organizações são muito mais propensas a avaliar os níveis um e dois do modelo de Kirkpatrick, no entanto, os níveis mais significativamente relacionados com a transferência de conhecimentos e competências para o local de trabalho são os níveis três e quatro (Saks & Burke, 2012).

Face às críticas recebidas, Donald Kirkpatrick, com a ajuda da sua filha Wendy e do seu sogro James, decidiu escrever um livro com uma descrição mais completa do seu modelo e respetiva forma de o aplicar corretamente no meio organizacional atual, clarificando assim algumas assunções erradas e aplicações práticas defeituosas do mesmo que facilmente proliferaram ao longo das décadas através da *internet*. O livro introduz um novo modelo, designado de *New World Kirkpatrick Model* (Figura 1.2) que apresenta uma forma significativamente diferente de operacionalizar os quatro níveis já existentes, tendo em vista a maximização da sua eficácia no atual mundo dos negócios caracterizado pela modernização do panorama de trabalho e aprendizagem (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Segundo os mesmos autores, o novo modelo apresenta os níveis de avaliação na ordem inversa à do modelo tradicional, do nível quatro para o nível um, por ser desta forma que os profissionais de formação bem-sucedidos organizam o seu trabalho ao planear, implementar e avaliar programas de formação.



**Figura 1.1** – *The New World Kirkpatrick Model*

**Fonte:** Adaptado de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016)

Relativamente ao quarto nível, é errado, mas comum, serem definidos resultados direcionados apenas para departamentos da organização em vez de resultados globais, sendo fundamental começar por definir quais os indicadores-alvo com impacto nos resultados organizacionais, e só depois estabelecer os resultados que se pretendem alcançar (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). No que diz respeito ao nível três, em primeira instância é necessário identificar os comportamentos com maior impacto no sucesso organizacional, para que posteriormente estes possam ser reforçados, monitorizados, encorajados e recompensados através de processos e sistemas cujo objetivo é potenciar a aplicação do conteúdo adquirido e desenvolvido no local de trabalho (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).

Já relativamente ao segundo nível, é necessário muito mais do que saber e saber-fazer para que a formação se traduza na aplicação do conteúdo formativo; é necessário que o colaborador seja confiante, acredite que vale a pena e assuma um compromisso na implementação do que aprendeu na formação, pois só esse conjunto de fatores colmatará a lacuna entre a aprendizagem e o comportamento (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Por último, o nível um é o mais avaliado pelas organizações, mas o que menos produz dados significativos para as mesmas, tendo como objetivo aferir a satisfação dos formandos, o seu nível de envolvimento e contribuição para a experiência formativa e, ainda, até que ponto estes consideram que terão a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos no seu local de trabalho (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).

Em suma, os níveis um e dois do novo modelo fornecem dados mais relacionados com a intervenção formativa e medem a qualidade da formação, bem como em que medida é que a mesma se traduziu na aquisição de novos conhecimentos e competências passíveis de ser aplicados no local de trabalho, ao passo que os níveis três e quatro fornecem dados necessários à avaliação da eficácia da formação e medem o desempenho na função e os resultados organizacionais resultantes da intervenção formativa, dados considerados extremamente valiosos pelos os *stakeholders* (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).

## **CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL**

### **2.1. Caracterização da Entidade Acolhedora – TAP Air Portugal**

#### **2.1.1. História**

No século passado, mais precisamente na década de 40, o fim da II Guerra Mundial acabou por potenciar o desenvolvimento científico e tecnológico, beneficiando, de forma drástica, o desenvolvimento da aviação. Conforme apresentado no *site* institucional da TAP Air Portugal, segue-se a descrição cronológica da sua história.

O Aeroporto de Lisboa, hoje em dia Aeroporto Humberto Delgado, foi aberto ao tráfego a 15 de outubro de 1942, sob a ditadura de Salazar e com a contribuição do Engenheiro Duarte Pacheco (na altura Ministro das Obras Públicas e Comunicações). Três anos mais tarde, a 14 de março de 1945, foi fundada a Secção de Transportes Aéreos com o nome de Transportes Aéreos de Portugal (TAP) pela mão de Humberto Delgado. A empresa, na altura sediada na Praça do Marquês de Pombal, iniciou a sua atividade com apenas dois aviões Dakota DC-3 cuja capacidade era de 21 passageiros.

A 19 de setembro de 1946, a companhia aérea inaugurou a sua primeira linha comercial entre Lisboa e a capital espanhola o que, inevitavelmente, acabou por ser um acontecimento nacional. No ano de 1947 foi lançada a primeira ligação doméstica (entre Lisboa e Porto) e, ainda durante a década de 40, foram criadas as rotas de Sevilha (1948), Paris (1948) e Londres (1949).

Na década de 50, mais precisamente no ano de 1953, a TAP passou pelo primeiro processo de privatização, deixando de ser um serviço público para se tornar numa Sociedade Anónima de Responsabilidade Limitada. Esta década foi fechada com altas conquistas uma vez que a companhia transportou 64 mil passageiros, atingiu os 14 mil quilómetros de rede, completou 10 mil horas de voo e ultrapassou os mil trabalhadores.

Na década de 60, foi inaugurado o chamado “Voo da Amizade” (entre Lisboa e o Rio de Janeiro) e, com a chegada do primeiro *Caravelle* VI-R, a TAP entrou definitivamente na era do jato. Ainda durante a década de 60, foram

inauguradas as rotas de Genebra (1963), Munique (1963), Frankfurt (1963), Funchal (1964) e Bissau (1964).

No início da década de 70, a TAP mudou de instalações para o Aeroporto de Lisboa e, em 1975, voltou a ser uma empresa pública, seguindo a onda de nacionalizações originada pela Revolução dos Cravos. No último ano da década, foi implementado um programa de modernização e o nome da companhia aérea mudou para “TAP Air Portugal”.

A década de 80 foi marcada pelas sequelas dos choques petrolíferos, pelos avanços tecnológicos, pela entrada de Portugal na CEE e pela queda do muro de Berlim. No ano de 1982, surgiu a revista de bordo *Atlantis* e Teresa Carvalho tornou-se a primeira mulher a entrar no quadro de pilotos da TAP.

Logo no início da década de 90, a companhia ultrapassou os 3 milhões de passageiros num só ano e consolidou a sua frota com aviões mais económicos e versáteis. O virar do milénio trouxe novos desafios como a crise da aviação e a digitalização, no entanto, a TAP conseguiu adaptar-se, consolidando-se como uma das maiores exportadoras de Portugal.

Em 2005, a companhia aérea voltou a alterar a sua designação para “TAP Portugal” e tornou-se membro da *Star Alliance*. No ano de 2007, a *UP* veio substituir a até então revista de bordo *Atlantis*.

Em 2015, a TAP comemorou 70 anos de existência, sendo aprovada a sua privatização, com a aquisição de 61% do seu capital social por parte do consórcio da *Atlantic Gateway*. A década foi marcada pela realização de parcerias estratégicas, tendo a TAP celebrado o primeiro dos acordos bilaterais com outras companhias aéreas, nomeadamente, a Azul Linhas Aéreas (2015), a *JetBlue* (2016) e a *Beijing Capital* (2017).

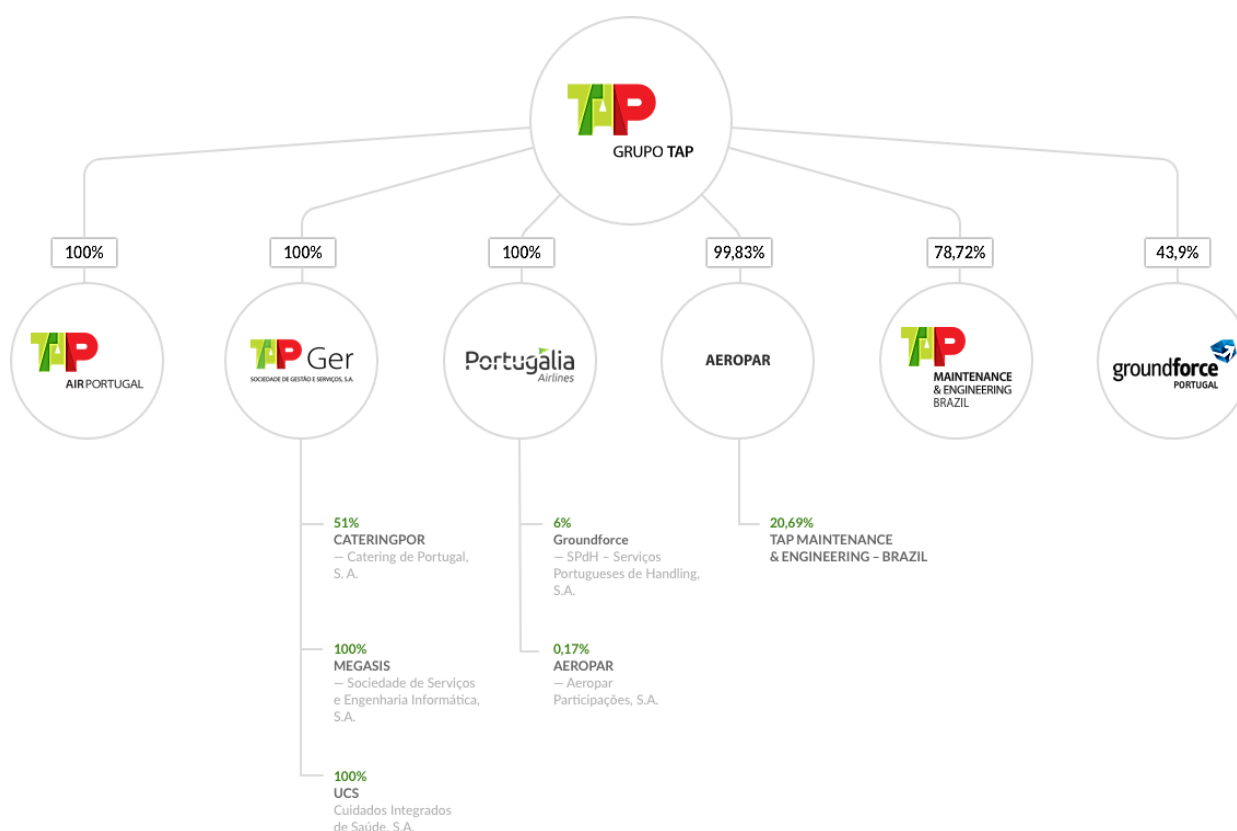
No ano de 2017, foram lançadas 14 novas rotas e recebidos dezenas de prémios. Em agosto, a companhia voltou a alterar a sua denominação para “TAP Air Portugal” e, passo a passo, reafirma o seu compromisso com o futuro, ligando pessoas, economias e comunidades.

O ano de 2018 foi marcado por mais aviões, mais rotas e mais pessoas. A TAP foi a primeira companhia aérea do mundo a receber o novo *Airbus A330neo*, tendo terminado o ano com um total de oito novos aviões NEO na sua frota (os



primeiros de dezenas). Adicionalmente, foram anunciadas oito novas rotas para 2019 e, só no ano de 2018, foram integrados mais de mil novos colaboradores na empresa.

Atualmente, a TAP Air Portugal é uma empresa semiprivatizada e apresenta-se como a principal companhia aérea portuguesa, transportando milhões de passageiros por ano para 91 cidades, 36 países e 4 continentes<sup>1</sup>. A companhia está integrada no Grupo TAP, cujos acionistas são a Parpública (50%), a Atlantic Gateway (45%) e outros - trabalhadores (5%). Fazem também parte deste Grupo (Figura 2.1) a TAPGER Sociedade de Gestão e Serviços, a Portugália, a Aeropar Participações, a TAP Maintenance & Engineering e, por fim, a Groundforce Portugal. Ao longo dos mais de setenta anos de existência, foi atualizando a sua imagem (Anexo I), de modo a fazer jus à companhia cada vez mais moderna e atenta à satisfação das necessidades dos seus clientes.



**Figura 2.1 – Composição do Grupo TAP**

**Fonte:** <https://www.tapairportugal.com/pt/sobre-nos/grupo-tap>

<sup>1</sup> Dados de maio de 2019.

### **2.1.2. Visão, Missão, Valores e Objetivos**

Conforme a informação presente na Intranet TAP, seguem-se a visão, missão, valores e objetivos da TAP Air Portugal.

A Visão da empresa encerra em si muita ambição: uma procura incessante por fazer sempre melhor, focada na essência daquilo que as suas Pessoas, Trabalhadores e Clientes mais valorizam – a “viagem” que fazem na Companhia. Tendo como objetivo ser a melhor empresa para voar e trabalhar, a Visão da TAP é: “Em terra e no ar, uma experiência acima das nuvens”.

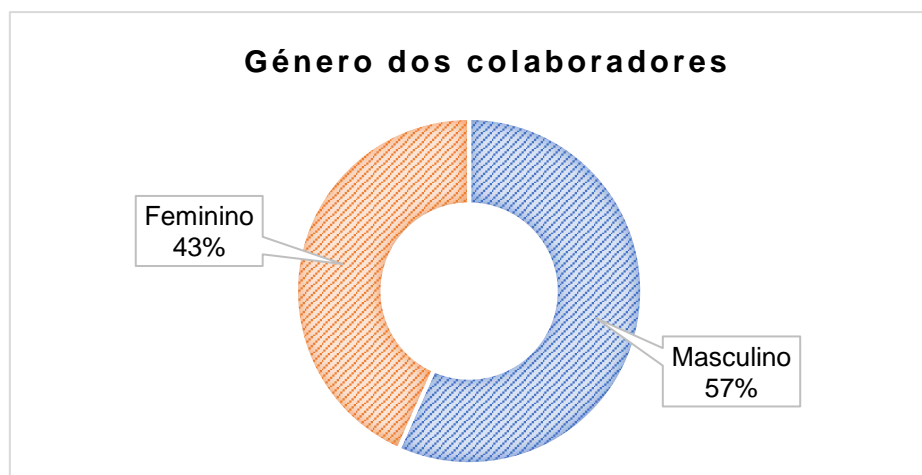
A Missão está intimamente ligada à estratégia e objetivos da empresa, representando o caminho que é necessário percorrer diariamente para tornar a Visão uma realidade. Neste sentido, a Missão da Companhia é “superar todos os desafios para se transformar numa referência global, promovendo a satisfação dos Clientes, o orgulho dos Colaboradores e o desenvolvimento do País”.

No que diz respeito aos Valores, a TAP rege-se por cinco, sendo eles: a (1) Segurança – para que nada seja mais importante do que a vida dos seus Clientes e Colaboradores; (2) a Sustentabilidade – na entrega de mais qualidade e eficiência ao menor custo, na capacidade de competir, na criação de empregos, na geração de receitas e na procura do menor impacto ambiental, (3) a Confiança – nas decisões que tomam, nas pessoas com quem lidam, no seu profissionalismo, na liberdade para fazer melhor e na cooperação entre equipas, (4) a Proximidade – com o espírito português de receber bem, com todos os momentos da experiência e com Clientes, Colaboradores e demais *stakeholders*; e, por fim, (5) a Paixão – pelo trabalho que fazem, pelas suas pessoas e pela bandeira que levam.

Para o ano de 2019, a TAP destacou três objetivos orientadores da execução da sua estratégia de Crescimento: a Experiência dos seus Clientes, a Pontualidade e a Felicidade dos seus Colaboradores. Para além de querer que os seus Clientes tenham a melhor experiência de voo das suas vidas, tanto em terra como no ar, monitoriza a sua pontualidade 24 horas por dia, 7 dias por semana e investe na beneficiação dos espaços de trabalho, bem como na integração e harmonização de todas as suas pessoas.

### 2.1.3. Caracterização do Capital Humano<sup>2</sup>

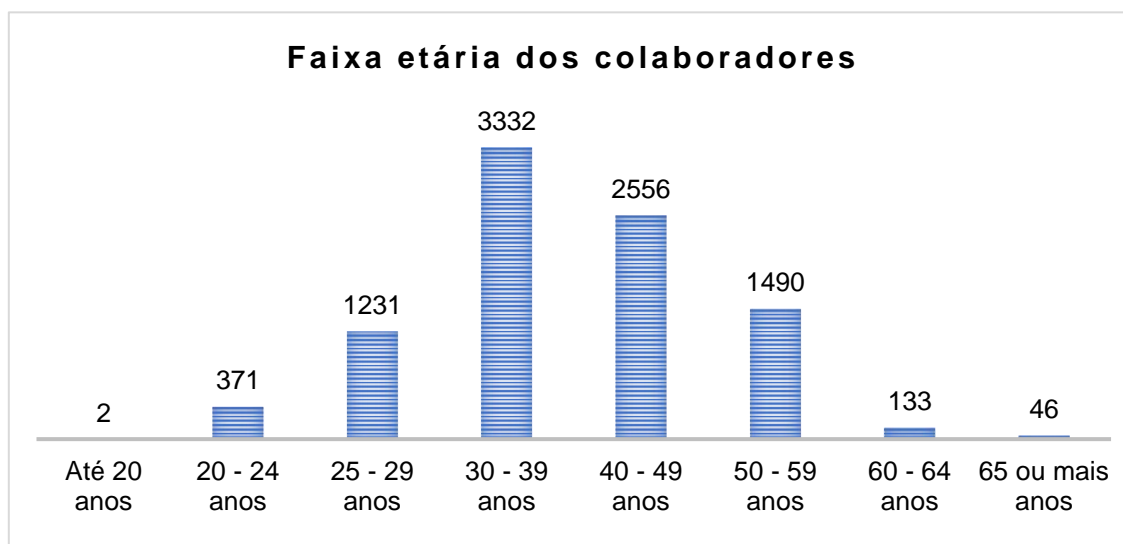
A TAP Air Portugal possui um total de 9.161 colaboradores, dos quais 3.967 são do género feminino e 5.194 são do género masculino (Gráfico 2.1).



**Gráfico 2.1** – Género dos Colaboradores da TAP Air Portugal

**Fonte:** Elaboração própria a partir de Intranet TAP (2019)

No que diz respeito à faixa etária, a maioria dos colaboradores tem idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos, representando 64,27% do total de colaboradores (Gráfico 2.2).

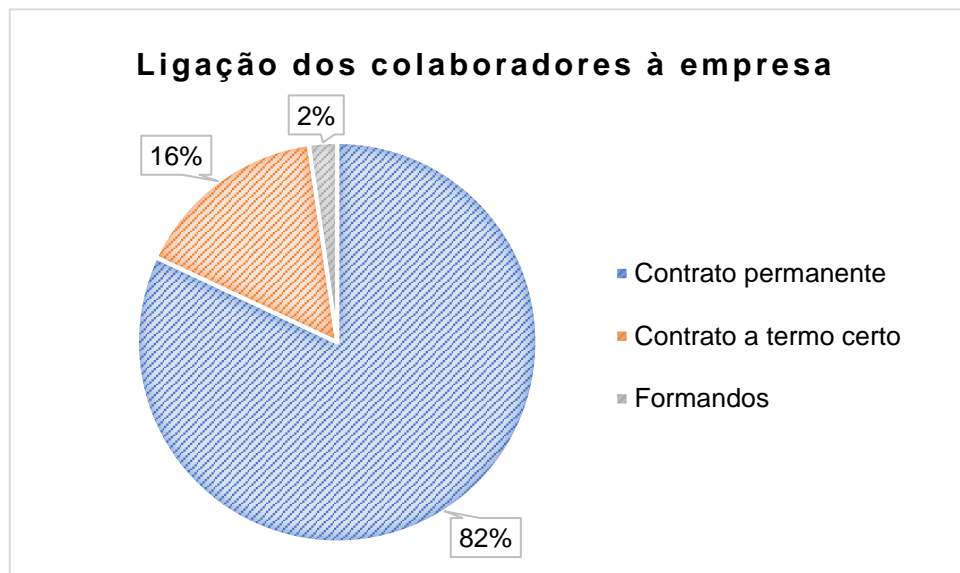


**Gráfico 2.2** – Faixa Etária dos Colaboradores da TAP Air Portugal

**Fonte:** Elaboração própria a partir de Intranet TAP (2019)

<sup>2</sup> Dados de maio de 2019.

Relativamente à ligação com a empresa, a maioria dos colaboradores possui um contrato de trabalho permanente sendo, portanto, efetivos, e apenas 1.444 estão vinculados através de um contrato de trabalho a termo certo (Gráfico 2.3).



**Gráfico 2.3** – Ligação dos Colaboradores à TAP Air Portugal

**Fonte:** Elaboração própria a partir de Intranet TAP (2019)

#### 2.1.4. Estrutura Organizacional

A macroestrutura organizacional da TAP Air Portugal (Anexo II) divide-se, essencialmente, em três grandes áreas coordenadas pelo *Chief Executive Officer* (Antonaldo Neves), *Chief Financial Officer* (Raffael Quintas) e *Chief Controller Officer* (David Pedrosa). Das três áreas mencionadas, importa especificar que o *Chief Controller Officer* é responsável pelo Departamento de Recursos Humanos, uma vez que o estágio curricular (objeto do presente relatório) teve lugar numa das áreas do mesmo, a Universidade Corporativa TAP.

O Departamento de Recursos Humanos está dividido, fundamentalmente, em seis áreas principais que, por sua vez, se dividem em subáreas mais específicas, conforme é possível observar na sua microestrutura (Anexo III). A missão deste departamento é “assegurar uma gestão eficaz dos Recursos Humanos do Grupo, fomentando o desenvolvimento de competências técnicas

e sociais de todos os trabalhadores, e definir políticas comuns e instrumentos que permitam controlar a implementação dos processos de recursos humanos” (Intranet TAP, 2019).

Uma das políticas de Recursos Humanos é a Formação e Desenvolvimento das competências profissionais e humanas dos colaboradores, levada a cabo pela Universidade TAP que se apresenta como uma ferramenta importante no processo de mudança e transformação a decorrer na empresa, uma vez que garante as competências dos seus profissionais na resposta às exigências da regulamentação aeronáutica e do mercado concorrencial. Sendo um ativo de extrema importância na empresa, a Universidade estabelece a relação com o Cliente, sendo o ponto de encontro entre o Conhecimento, os Negócios e as Pessoas (Intranet TAP, 2019).

O propósito da Universidade TAP é chegar mais longe através da garantia das competências críticas para o negócio, da colaboração na compreensão e implementação da estratégia e da potencialização da difusão e afirmação da cultura corporativa. Como valores-chave, a organização elegeu a responsabilidade, a paixão, a confiança, a proximidade e a segurança (Intranet TAP, 2019).

Os seus dois focos de formação são, por um lado, a designada formação específica, orientada diretamente para o desempenho da função (quer para o cumprimento do normativo nacional e internacional para a aviação comercial, quer por necessidades identificadas pelas áreas) e, por outro, a formação transversal e de gestão direcionada para o desenvolvimento pessoal e respetivas lideranças (cujo objetivo é estimular uma cultura de comprometimento e competência e a sustentação de equipas de alta *performance*) (Intranet TAP, 2019).

Para além da formação presencial, é ainda reconhecida a importância da formação *e-learning*, ferramenta essencial para a empresa uma vez que permite fazer face à dispersão geográfica e volume de colaboradores, proporcionando uma solução rápida e de fácil acesso na resposta às necessidades emergentes do mercado e à regulamentação aeronáutica. A formação *e-learning* é disponibilizada através de um Sistema de Gestão da Aprendizagem, também designado por *Learning Management System*,

denominado de *Formare*, que suporta soluções de formação e educação em ambientes de *e-learning* e *b-learning*. No ano de 2018 foram registados 30.088 acessos à plataforma e ministradas um total de 41.313 horas de formação, distribuídas por 566 cursos realizados por 15.218 formandos (Intranet TAP, 2019).

No que diz respeito a certificações, a TAP é reconhecida pela entidade que regula a aviação comercial na Europa – *European Union Aviation Safety Agency* (EASA) – desde 2005, como a primeira *Maintenance Training Organization* (MTO) em Portugal. Para além disso, é certificada pelo IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional, desde 2008, na capacitação de formadores, sendo autorizada para ministrar a Formação Pedagógica Inicial de Formadores (FPIF). No final do ano de 2016, foi ainda reconhecida pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) como Entidade Formadora Certificada<sup>3</sup> em dezasseis Áreas de Educação e Formação, o que traduz o rigor e a qualidade das suas práticas pedagógicas.

De ano para ano, a aposta em formação tem sido cada vez maior, sendo prova disso, os dados relativos ao volume formativo entre 2016 e 2018 (Tabela 2.1). No ano de 2018 foram ministradas um total de 501.279 horas de formação, distribuídas por 4.207 cursos frequentados por 33.297 formandos, o que representou um aumento (face ao ano anterior) de 38%, 15% e 12%, respetivamente.

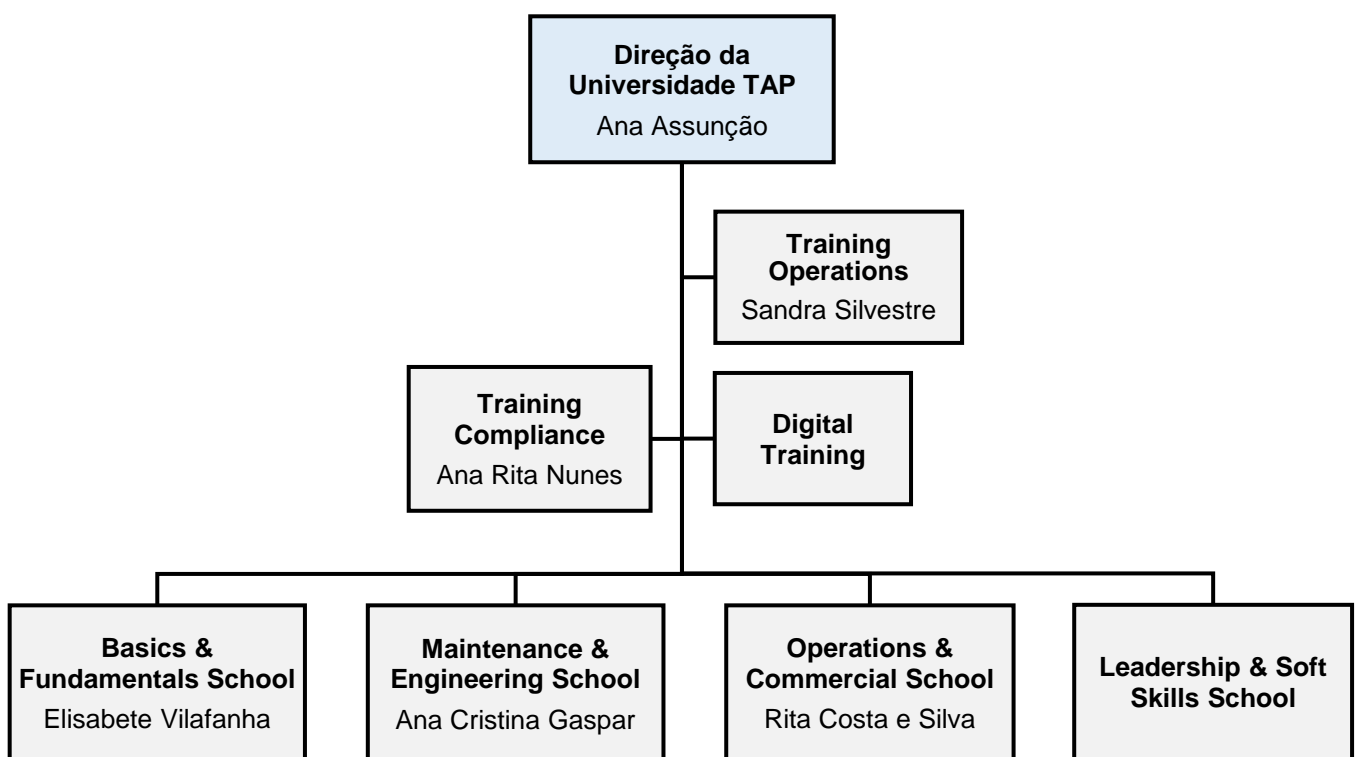
**Tabela 2.1** – Volume Formativo da Universidade TAP entre 2016 e 2018

**Fonte:** Elaboração própria a partir de Intranet TAP (2019)

Dados \ Ano	2016	2017	2018
Horas	325.961	363.091 (+11%)	501.279 (+38%)
Cursos	3.146	3.664 (+16%)	4.207 (+15%)
Formandos	23.825	29.768 (+25%)	33.297 (+12%)

<sup>3</sup> Segundo a alínea e) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro, entende-se por entidade formadora certificada “a entidade com personalidade jurídica, dotada de recursos e capacidade técnica e organizativa para desenvolver processos associados à formação”.

A Universidade TAP está organizada em quatro processos de contacto direto com o cliente – as Escolas – e em três áreas de suporte que atuam transversalmente para as várias escolas (Figura 2.2). O estágio curricular foi desenvolvido, inicialmente, na área de *Training Operations*, cuja responsabilidade é organizar, controlar e coordenar as atividades formativas de todas as áreas (Manutenção e Engenharia, Transporte Aéreo e Transversal) e, posteriormente, na *Training Compliance*, cuja responsabilidade é assegurar o cumprimento dos referenciais normativos nacionais e internacionais inerentes ao processo formativo.



**Figura 2.2** – Estrutura Organizacional da Universidade TAP

**Fonte:** Intranet TAP (2019)

## 2.2. Objetivos Gerais e Específicos do Estágio

É extremamente importante definir objetivos e ter uma visão clara do caminho que queremos traçar, não só por uma questão de motivação, dedicação e foco, mas também por uma questão de orientação, disciplina e estratégia.

A nível pessoal, foram definidos os seguintes objetivos:

- Praticar a componente teórica adquirida ao longo do percurso académico em ambiente real de trabalho;
- Adquirir e desenvolver competências técnicas, profissionais, sociais e relacionais através da aplicação de métodos e ferramentas no âmbito da Gestão da Formação;
- Acrescentar valor à entidade acolhedora, bem como desenvolver-me enquanto pessoa e profissional;
- Finalizar o mestrado em gestão de recursos humanos.

Os objetivos pré-estabelecidos estão diretamente ligados aos resultados que se esperam alcançar e foram os seguintes:

- Assegurar a correta preparação da documentação inerente às ações formativas e realizar a devida manutenção da base de dados SAP;
- Dar apoio aos formadores no período pós-formação e garantir o correto preenchimento de toda a documentação (física ou digital) a seu cargo;
- Assegurar o pagamento de horas aos formadores e o fecho correto dos processos, de acordo com a regulamentação em vigor;
- Compreender o enquadramento do referencial de certificação exigido à TAP Air Portugal, tendo em conta o seu estatuto de entidade formadora certificada pela DGERT;
- Promover e identificar oportunidades de melhoria relativamente à aplicação e dinamização dos métodos, técnicas e processos existentes;
- Assegurar o tratamento dos dados provenientes dos questionários de avaliação da formação.

### **2.3. Atividades Desenvolvidas**

O principal propósito deste ponto é descrever, de forma breve, as atividades desenvolvidas ao longo dos seis meses de estágio, não pretendendo, contudo, que esta seja exaustiva, mas sim objetiva.



O estágio curricular na Universidade TAP foi uma oportunidade única que se traduziu numa experiência bastante enriquecedora, tanto a nível pessoal como a nível profissional, uma vez que possibilitou a aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas ao longo do primeiro ano letivo do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos. O estágio decorreu de segunda a sexta-feira, em período laboral, tendo uma carga horária diária de 7,5 horas o que, ao longo dos seis meses, fez um total de 1004 horas.

O primeiro dia de estágio foi dedicado ao acolhimento e integração na equipa da Universidade TAP, de forma a conhecer toda a sua estrutura e funcionamento interno. O dia começou com uma reunião de boas-vindas presidida pela Dr.<sup>a</sup> Ana Assunção, Diretora da Universidade e supervisora do estágio curricular, onde estiveram presentes todos os coordenadores e responsáveis das diversas áreas.

Numa primeira instância, foi integrada a área de *Training Operations*, onde se desenvolveram tarefas (Anexo IV) referentes, sobretudo, à preparação e desenvolvimento das ações de formação que, de uma forma geral, consistiram essencialmente na manutenção da base de dados (sistema SAP) e na preparação da documentação e material necessários ao normal funcionamento das ações de formação. A segunda área integrada foi a *Training Compliance* onde as tarefas desenvolvidas consistiram, essencialmente, no tratamento de dados provenientes dos questionários utilizados para a avaliação da formação, no apoio dos formadores no período pós-formação, na criação e atualização de documentos e formulários inerentes ao processo formativo e, por fim, na garantia do cumprimento de todos os referenciais normativos nacionais e internacionais em vigor relacionados tanto com a aviação como com a formação. Assim sendo, as atividades desenvolvidas foram as seguintes:

### **2.3.1. Preparação e Desenvolvimento da Formação**

O levantamento das necessidades formativas e a elaboração do pedido de criação das ações de formação em SAP<sup>4</sup>, é da responsabilidade das áreas da TAP Air Portugal, bem como das áreas internas da Universidade TAP. Após

---

<sup>4</sup> Sistema integrado de gestão empresarial utilizado pela TAP para armazenar informação e dados de todos os setores da empresa, de modo a torná-la mais produtiva e organizada.

receção dos pedidos via *e-mail*, procede-se à criação da ação no módulo “Gestão da Formação” do sistema SAP. Validadas as especificidades identificadas pelo interlocutor, reserva-se uma sala para o efeito no Portal de Gestão de Salas (plataforma de suporte que permite a sincronização de dados com o sistema SAP e evita a duplicação de reservas, otimizando assim todo o processo).

Na maioria dos casos, o *Dossier Técnico Pedagógico*<sup>5</sup> (DTP) é criado em formato digital, no entanto, sempre que necessário, pode ser criado em suporte de papel. Atualmente, o DTP digital assume um papel de extrema importância no processo formativo, uma vez que se trata de uma ferramenta que engloba toda a informação resultante do desenvolvimento da ação de formação e permite ganhos de eficiência ao nível dos procedimentos e do processamento da informação. A principal diferença entre os dois formatos é o modo como a documentação é preenchida pelo(s) formador(es) visto que, independentemente do seu formato, a ação é sempre criada em SAP.

O menu de ações de formação em SAP (Anexo V) está organizado em árvore, estrutura caracterizada pela relação hierárquica entre os seus elementos, sendo constituído por Grupos de Eventos (área à qual a formação pertence), Tipos de Eventos (formações de cada área), Eventos (edição da ação de formação no ano “n”) e Disciplinas (módulo da ação de formação).

No que diz respeito à criação da ação, em primeiro lugar, é necessário criar o evento em SAP, e caso seja a primeira edição da formação em causa, deve ser criado também o tipo de evento, bem como anexado o respetivo plano de curso (Modelo UN/04). De seguida, são inscritos os formandos, carregados o horário e o local e, por fim, associados o(s) formador(es).

Gerada a ação, a etapa seguinte consiste no envio dos dados da mesma para a área de *Training Compliance*, de forma a que esta a possa classificar consoante a sua modalidade (aperfeiçoamento profissional, reconversão, formação de especialização, formação de formadores, etc.), tipo (contínua, especializada, inicial, etc.), forma (presencial, em contexto de trabalho, *e-learning*, etc.) e área de educação e formação.

---

<sup>5</sup> Documento com todos os dados resultantes do desenvolvimento da ação.

No que diz respeito à documentação, sempre que o DTP seja em formato digital, são impressos apenas a Capa da Ação (Modelo UN/01) e a Lista de Formandos (Modelo UN/06). Caso a carga horária da ação seja superior a seis horas, são também impressos os Questionários de Avaliação da Reação (Modelo UN/11), uma vez que os restantes dados são introduzidos pelo(s) formador(es) no Portal do Formador (plataforma cujo objetivo é agilizar o preenchimento dos dados).

Nos casos menos frequentes em que o DTP é em suporte de papel, para além dos documentos suprarreferidos, imprimem-se também a Folha de Sumários (Modelo UN/08), o Registo de Presenças (Modelo UN/09), a Pauta de Avaliação (Modelo UN/10) e, caso a carga horária da ação seja superior a seis horas, os Questionários de Avaliação da Aprendizagem (Modelo UN/12). No final, a documentação impressa é colocada numa pasta e entregue ao(s) formador(es).

A última etapa de todo este processo consiste em verificar se a formação tem publicações associadas (manuais, documentos de apoio, etc.). Em caso afirmativo, ou é realizado o pedido de acesso às publicações em formato digital disponibilizadas na *TAP Drive* (plataforma interna onde são colocadas todas as publicações digitais e cujo objetivo é reduzir o uso de papel) ou o pedido da sua impressão em suporte papel, caso os formandos sejam externos ou se registe algum pedido pontual. No caso de ser também necessário preparar algum material de apoio específico como, por exemplo, *flipchart* ou máquina fotográfica, deve-se informar o colega responsável pela sua colocação em sala, de forma a garantir que todos os requisitos da ação são cumpridos.

No decorrer do processo de preparação das ações, podem surgir alterações às condições inicialmente estabelecidas pelo interlocutor, pelo que é necessário garantir a articulação com as diversas áreas, tanto da empresa como da organização, de forma a assegurar a boa realização das atividades formativas. Para além disso, é também fundamental acompanhar os formadores durante todo este processo sendo, ainda mais importante, o período pós-formação.

### **2.3.2. Acompanhamento dos Formadores no Período Pós-Formação**

Após o término das ações, e caso a carga horária destas seja superior a seis horas, os formadores são responsáveis por entregar os questionários de avaliação da reação preenchidos pelos formandos. Nestes casos, o DTP é enviado para a área de *Training Compliance*, de forma a que esta possa fazer o respetivo tratamento de dados.

Os formadores dispõem de três dias úteis para aceder ao Portal do Formador e proceder ao preenchimento dos dados inerentes à ação, no entanto, por vicissitudes várias, esse período é excedido algumas vezes, sendo necessário garantir que estes submetem devidamente todos os dados através da verificação do *status* dos processos. Para auxiliar o processo de verificação, está disponível o menu “Relatório de Processos por Fechar” no sistema SAP (Anexo VI) que permite visualizar, de forma rápida e intuitiva, quais os campos já submetidos e quais os campos ainda por submeter.

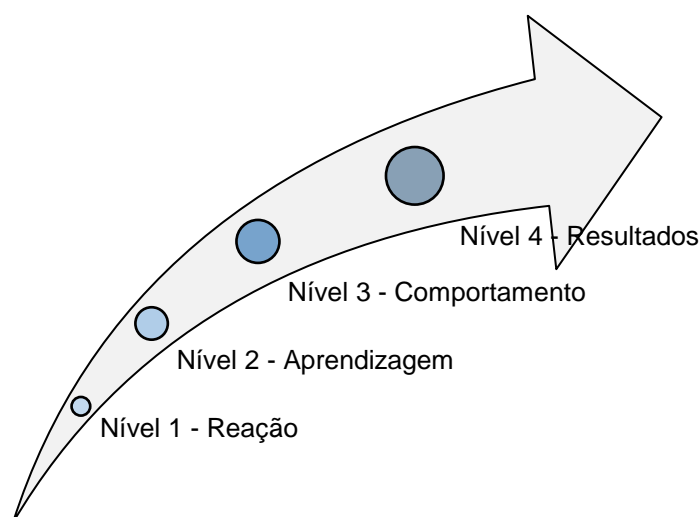
Sempre que se confirme a submissão de todos os dados por parte do formador, é possível proceder ao pagamento das horas por ele ministradas. Nos casos em que se detetem dados em falta, é necessário entrar em contacto com o formador via *e-mail*, alertando-o para a regularização da situação. No seguimento do contacto realizado, é possível que surjam dúvidas relativamente ao preenchimento dos dados em causa, sendo necessário esclarecê-las e agilizar todo o processo inerente ao Portal do Formador. Maioritariamente, o apoio é prestado via telefónica ou via *e-mail*, no entanto, sempre que aplicável, é convocada uma reunião presencial com o objetivo de colmatar as restantes lacunas existentes.

O desenvolvimento desta tarefa possibilitou o domínio da plataforma em questão (Portal do Formador), o que permitiu o envio de várias sugestões para a equipa de informática relativamente a aspetos que poderiam ser apresentados de forma mais intuitiva, tendo como objetivo agilizar a introdução dos dados inerentes à ação por parte dos formadores. Para além disso, uma vez que a plataforma era relativamente recente e ainda se encontrava em aperfeiçoamento, uma das tarefas consistiu também no reporte de erros à equipa de informática associados à introdução de dados por parte dos formadores e que, posteriormente, impediam o seu devido tratamento.

Após introdução de todos os dados necessários pelos formadores, a etapa seguinte consistia em avaliar a formação.

### 2.3.3. Avaliação da Reação e Aprendizagem

A avaliação da formação é uma etapa extremamente importante do processo formativo, uma vez que permite apurar em que medida os objetivos da formação inicialmente estabelecidos foram, ou não, alcançados. Na Universidade TAP, o modelo de avaliação utilizado é o proposto por Donald Kirkpatrick na década de 1950, caracterizado pela sua divisão em quatro níveis de avaliação da formação (Figura 2.3). Embora este modelo estabeleça os quatro níveis apresentados, atualmente, a Universidade avalia apenas os dois primeiros, devido à dimensão e complexidade do seu volume formativo utilizando, para a respetiva recolha de dados, o método do questionário.



**Figura 2.3** – Modelo dos Quatro Níveis de Avaliação de Donald Kirkpatrick

**Fonte:** Elaboração própria

Os questionários de avaliação da reação têm como objetivo avaliar a satisfação dos formandos relativamente à ação de formação, focando-se em cinco aspetos inerentes ao processo formativo, nomeadamente, os conteúdos programáticos, o desempenho do formador, os recursos de apoio e a avaliação global da formação. Os questionários de avaliação da aprendizagem visam aferir o nível de conhecimentos e competências adquiridas e/ou desenvolvidas

pelos formandos na intervenção formativa, baseando-se em sete aspetos inerentes ao processo formativo, nomeadamente, os conhecimentos anteriores sobre a matéria, a aquisição de conhecimentos, a participação, interesse e motivação, a pontualidade e assiduidade, o desenvolvimento do trabalho individual (e a pares, caso se aplique) e a avaliação global.

Os questionários de avaliação da reação são preenchidos pelos formandos logo após o término da ação e os questionários de avaliação da aprendizagem são preenchidos pelos formadores, ou em suporte de papel, ou em suporte digital através do Portal do Formador. A escala utilizada em ambos os questionários varia entre “1” e “4”, sendo que “1” corresponde ao nível mais baixo da escala e “4” ao nível mais alto.

Sempre que ambos os questionários da ação estão devidamente preenchidos, é possível proceder à análise e tratamentos dos dados, registando-os posteriormente num *template* em *Excel*. Esta etapa possibilita uma visão clara e objetiva do *feedback* dos inquiridos, enfatizando os itens que carecem de melhoria e aqueles que importa manter, pois só através destes *inputs* é possível melhorar a qualidade das intervenções formativas.

Nos casos em que os resultados globais da ação são inferiores ao expectável, ou seja, caso se registem comentários e pontuações menos positivas acerca dos itens avaliados, é elaborado um relatório com o resumo desses dados. Posteriormente, este é enviado para as áreas responsáveis, de forma a que estas tenham conhecimento e atuem em conformidade. O mesmo acontece sempre que se regista um *feedback* extremamente positivo acerca de algum dos itens que, na maioria dos casos, se trata do bom desempenho do formador, sendo o objetivo reforçar desempenhos positivos.

Por vezes, quando o processo chega à área de *Training Compliance*, os formadores ainda não preencheram a Avaliação da Aprendizagem no Portal do Formador, sendo necessário entrar em contacto com os mesmos via *e-mail* de forma a alertá-los da falta dos dados em causa. No seguimento deste contacto, sempre que surjam dúvidas, é necessário esclarecê-las e dar apoio aos formadores.

Após os primeiros registos dos dados no *template* em *Excel*, foram identificados alguns pontos de melhoria no mesmo, pelo que me prontifiquei a proceder à sua atualização e melhoria, tendo como objetivo facilitar a introdução e consulta dos dados. Para além disso, fui também responsável pela melhoria dos questionários utilizados na avaliação da formação, visto que no primeiro contacto com os mesmos constatei que estes possuíam excesso de informação e se encontravam ligeiramente desatualizados face ao contexto organizacional atual, pelo que não facilitavam o seu preenchimento nem o posterior tratamento de dados.

Neste sentido, foi desenvolvida uma proposta de melhoria dos questionários de avaliação da reação (Anexo VII) e dos questionários de avaliação da aprendizagem (Anexo VIII), tendo por base os questionários já existentes. O objetivo desta proposta foi simplificar a informação presente nos mesmos, tornando-os mais *user friendly*, bem como facilitar o seu preenchimento e posterior tratamento de dados. Para além disso, de forma a contribuir para a avaliação do terceiro nível de Kirkpatrick, propus e levei a cabo um curto estudo que se apresenta de seguida.

#### **2.3.4. Avaliação do Impacto da Formação no Desempenho da Função**

Uma vez que a Universidade TAP avalia apenas os dois primeiros níveis do modelo de Kirkpatrick, surgiu a oportunidade de conceber e aplicar um instrumento para avaliar o terceiro nível. Como referido anteriormente, o terceiro nível do modelo foca-se nas mudanças e melhorias comportamentais observadas nos colaboradores quando voltam a desempenhar a sua função, ou seja, avalia até que ponto se verifica a transferência de conhecimentos e competências adquiridos em contexto de formação para o local de trabalho.

A primeira etapa deste processo consistiu na escolha do instrumento de recolha de dados ideal, tendo a mesma recaído no questionário, técnica estruturada de recolha de informação composta por um conjunto de questões cujo objetivo é identificar opiniões e tendências e que permite alcançar um grande número de indivíduos.

Escolhido o método de recolha de dados para aferir o impacto da formação no desempenho da função, foram então desenvolvidos dois questionários através do *Google Forms*, um para os colaboradores (Anexo IX) e um para as respetivas chefias (Anexo X). O questionário cujo destinatário eram os colaboradores era constituído por um total de onze perguntas: três relativas aos seus dados demográficos, uma sobre a ação de formação, cinco que diziam respeito ao exercício da função e, por fim, duas relativas ao impacto da formação. Já o questionário cujo destinatário eram as chefias dos colaboradores, era constituído por seis perguntas: uma sobre a ação de formação, três relativas ao exercício da função e duas que diziam respeito ao impacto da formação. Em ambos os questionários, à exceção da última pergunta, todas as questões eram de resposta fechada.

De uma forma geral, os questionários foram concebidos para reunir informações sobre: o motivo da participação na ação de formação, as razões associadas à frequência da ação de formação, o nível de satisfação relativamente aos conteúdos programáticos, a pertinência e adequabilidade da ação às funções dos colaboradores, a frequência com que os conhecimentos são efetivamente aplicados, os resultados positivos registados no período pós-formação e, por fim, o impacto no desempenho da função.

A etapa seguinte consistiu na seleção das intervenções formativas (Tabela 2.2) e no respetivo envio dos questionários em formato digital, via *e-mail*, a todos os colaboradores (e respetivas chefias) que nelas participaram. No total, foram selecionadas onze ações de formação presenciais, ministradas entre 8 de outubro de 2018 e 11 de janeiro de 2019, o que significa que todos os inquiridos dispuseram de entre 3 a 6 meses para aplicar os conhecimentos adquiridos na formação.

A recolha de dados foi realizada durante o mês de abril, tendo sido recebidas um total de 74 respostas completas e enviados um total de 87 questionários, o que se traduziu numa taxa de resposta de aproximadamente 85%. Os dados recolhidos foram automaticamente organizados num documento *Excel* pelo *Google Forms*, tendo sido posteriormente analisados e tratados nesse mesmo documento (Anexo XI).



**Tabela 2.2** – Ações de Formação Seleccionadas**Fonte:** Elaboração própria

<b>Ação de Formação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Carga Horária</b>
Excel Office 365 – Intermediário	4	15H
Load Control – Turnaround Coordinator	4	30H
Familiarização e Manutenção de Linha Leap 1A	2	18H
T. D. CFM 56 to CFM LEAP 1A	1	29H

Quanto à constituição da amostra, cujos resultados são traduzidos pelos gráficos seguintes, verificou-se que 55% eram do género feminino e 45% do género masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 60 anos, sendo que a maioria (33%) tem entre 41 e 50 anos de idade. Para além disso, a maioria da amostra possui habilitações literárias ao nível do 12º ano (49%) e da licenciatura (46%), tendo os restantes ou o 9º ano (1%) ou o mestrado (4%).

Relativamente ao motivo de participação na ação de formação, a maioria dos colaboradores seleccionou a indicação da chefia (61%), tendo os restantes indicado a iniciativa própria (15%) e o levantamento de necessidades de formação (24%) como justificação da sua participação.

No que diz respeito às razões inerentes à frequência da ação, a maioria dos colaboradores destacou a aquisição de conhecimentos técnicos (82%), a obrigatoriedade para o exercício da função (65%), a melhoria do desempenho/produktividade (64%), a valorização pessoal (53%) e a atualização de competências (53%), tendo a progressão da carreira (32%) e as dificuldades sentidas no desempenho da função (18%) sido os aspetos menos seleccionados.

Quanto ao interesse dos conteúdos programáticos da ação de formação, a maioria dos colaboradores considera-se muito satisfeitos (51%) e satisfeitos (42%); relativamente ao nível de utilidade, os colaboradores indicaram também que estavam muito satisfeitos (49%) e satisfeitos (43%) e, por fim, relativamente à aplicabilidade, os colaboradores mantiveram o seu nível de

satisfação, indicando também que se encontravam muitos satisfeitos (43%) e satisfeitos (46%).

Relativamente ao facto de a ação de formação ser pertinente e adequada às funções dos colaboradores, a maioria expressou a sua concordância total (55%) com a afirmação apresentada e 41% dos inquiridos apenas concordou. No que diz respeito à frequência da aplicação dos conhecimentos adquiridos, a maioria indicou que aplicava sempre (55%), tendo 35% indicado que apenas aplicavam às vezes.

No que concerne aos resultados registados no período pós-formação, 93% dos colaboradores afirma que verificou um aumento da sua *performance*, 89% da sua agilidade, 91% da sua autonomia, 93% da sua motivação e, por fim, 91% indicaram que melhoraram a utilização dos recursos disponíveis.

Por fim, a maioria dos colaboradores (91%) revelou que a formação teve efetivamente um impacto positivo no desempenho da sua função, tendo salientado que a mesma aumentou o seu nível de autonomia, segurança, celeridade, agilidade, conhecimentos técnicos e desempenho. Relativamente aos inquiridos que negaram esse impacto (9%), a razão indicada foi a falta de oportunidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Quanto ao *feedback* das chefias, de um modo geral, todas elas consideraram que as ações de formação foram adequadas e pertinentes às funções desempenhadas pelos seus colaboradores, sendo que a maioria (92%) salientou que os conhecimentos adquiridos são sempre aplicados no exercício da função. Para além disso, consideram que os seus colaboradores utilizam melhor os recursos que têm à sua disposição, estão mais motivados, são mais autónomos, mais ágeis e aumentaram a sua *performance* após frequentarem as ações de formação, tendo todas elas salientado o impacto positivo causado pela mesma no desempenho das funções dos seus subordinados.

Os resultados extremamente positivos do presente estudo podem ser justificados pelo facto da grande maioria das ações de formação ser técnica e obrigatória devido ao setor em que a TAP está inserida, o que faz com que os colaboradores tenham efetivamente de aplicar os conhecimentos adquiridos no

local de trabalho e, portanto, que as ações acabem por ter um impacto positivo no desempenho da sua função.

### **2.3.5. Fecho da Formação**

Após pagamento de horas e emissão dos certificados, é possível proceder ao fecho do DTP. Esta etapa consiste numa última verificação de todos os dados inerentes ao processo formativo e, por fim, na impressão de dois documentos: a Confirmação de Ações (Modelo UN/15) e a Comunicação de Serviço (Modelo UN/16).

A confirmação de ações tem como objetivo resumir todos os dados da ação de formação, figurando como comprovativo dos acontecimentos. Já a comunicação de serviço, visa confirmar a presença dos colaboradores na ação, de forma a facilitar a regularização de eventuais ausências dos mesmos.

Após o fecho do processo, é necessário garantir que este é arquivado de acordo com a legislação aplicável em vigor, sendo necessário mantê-lo em arquivo durante 5 anos (à exceção dos processos realizados no âmbito da TAP/MTO cujos referenciais normativos aplicáveis são diferentes).

### **2.3.6. Participação na Criação do Manual de Procedimentos**

No seguimento da grande transformação em curso, tanto na empresa como na organização, surgiu a necessidade de registar e uniformizar procedimentos, o que resultou na criação do Manual de Procedimentos da Universidade (MPU). Os procedimentos descrevem o modo como se realizam as atividades e ativam os processos, tendo em conta a sucessão das tarefas (traduzidas num fluxograma sempre que aplicável), responsabilidades e documentação utilizada.

A elaboração de procedimentos foi uma das atividades desenvolvidas desde a primeira até à última semana na área de *Training Compliance*, tendo sido criado o *layout* para elaboração de procedimentos, bem como elaborados a maior parte dos procedimentos desta área. A par desta atividade, uma das tarefas realizadas consistiu na orientação e suporte das diversas áreas da Universidade TAP no processo de conceção dos seus próprios procedimentos,

sendo responsável pelo esclarecimento de dúvidas associadas à estrutura e formatação dos mesmos, bem como a fluxogramas, anexos, entre outros.

### 2.3.7. Recrutamento e Seleção

Proactivamente, e sempre que o fluxo de trabalho assim o permitiu, foi dado auxílio a outras áreas da Universidade TAP, o que se traduziu na oportunidade de participar em dois processos de Recrutamento e Seleção (Quadro 2.1).

**Quadro 2.1** – Atividades de Recrutamento e Seleção

**Fonte:** Elaboração própria

Atividades	Descrição
Triagem Curricular	Com o objetivo de transferir Técnicos de Manutenção de Aeronaves do Brasil para Portugal, foi necessário verificar a certificação que cada um possuía, de forma a perceber em que equipas da TAP Air Portugal era possível integrá-los, tendo em conta as suas competências. Os dados deste processo foram registados num documento <i>Excel</i> e, no final, enviados para a responsável da <i>Maintenance &amp; Engineering School</i> .
Vigilância de Provas	Uma das etapas do processo de Recrutamento e Seleção da TAP Air Portugal consiste na aferição do nível de língua inglesa e microinformática de cada candidato. Para tal, era necessário acompanhá-los durante o preenchimento de todos os dados, assim como dar-lhes as devidas instruções e assegurar o normal funcionamento das provas.

### 2.3.8. Outras Atividades

Para além das atividades suprarreferidas, no decorrer do período de estágio foram também desenvolvidas outras de carácter mais imediato, sendo todas elas apresentadas e descritas na tabela apresentada infra que espelha as tarefas mais administrativas associadas às áreas de *Training Operations* e *Training Compliance* (Quadro 2.2).

**Quadro 2.2 – Outras Atividades Desenvolvidas**

Fonte: Elaboração própria

Atividades	Descrição
Lançamento de Classificações	Nos casos pontuais em que o DTP é em suporte de papel, após o lançamento da avaliação final dos formandos pelo formador no Modelo UN/10, é necessário introduzir manualmente as classificações em SAP, de forma a garantir o seu registo em suporte digital.
Pagamento de Horas a Formadores	O menu “Registo de Horas” do sistema SAP (Anexo XII) simplifica bastante o processo de pagamento, sendo apenas necessário identificar a quantidade de horas ministradas pelo formador e a respetiva rubrica salarial, bem como imprimir o Relatório de Pagamento de Horas (Modelo UN/14).
Emissão de Certificados	Para emitir Certificados de Formação (Modelo UN/19) em SAP, é apenas necessário identificar o tipo de formação.
Emissão de Declarações	Emissão de Declarações de Frequência de Curso (Modelo UN/18) e Presença em Exame (Modelo UN/17), mediante pedido via <i>e-mail</i> .
Preparação de OJT	Preparação da documentação própria associada à componente prática das formações <i>on the job</i> e à sua avaliação final ( <i>assessments</i> ).
Elaboração de Mapa	Com o objetivo de especificar a capacidade, equipamento, <i>layout</i> e <i>software</i> de cada sala, foi elaborado o mapa de salas da Universidade.
Elaboração do Relatório de Avaliação da Formação	O Relatório de Avaliação da Formação confere uma visão do panorama geral das intervenções formativas referentes ao ano anterior, traduz os resultados provenientes de todos os questionários distribuídos nesse período e identifica quais os aspetos gerais que carecem de melhoria.
Organização de Contratos dos Formadores Externos	De acordo com o anexo I do Regulamento de Conservação Arquivística da TAP, S.A. presente na Portaria n.º 30/2007 de 5 de janeiro, os contratos de prestação de serviços dos formadores externos são necessários manter na organização por 10 anos durante a fase semi-ativa.
Preenchimento do Relatório Único	Para preencher o Anexo C do Relatório Único designado por Relatório Anual de Formação Contínua, é necessário fazer corresponder as formações a uma Classificação Internacional Tipo de Educação.
Classificação de Formações	Classificação de formações em SAP tendo em conta a sua modalidade (aperfeiçoamento profissional, formação de especialização, formação de formadores, etc.), tipo (contínua, inicial, etc.), forma (presencial, em contexto de trabalho, <i>e-learning</i> , etc.) e área de educação e formação.
Verificação dos Requisitos TAP/MTO	De forma a garantir que estão aptos para desempenhar a sua função, os formadores/examinadores e avaliadores práticos têm de frequentar, no mínimo, 35 horas bianuais de formação tecnológica, pedagógica e fatores humanos e, ainda, possuir um termo de nomeação válido. A verificação é registada num documento <i>Excel</i> e posteriormente enviada para a responsável da <i>Maintenance &amp; Engineering School</i> .
Atualização de Lista	Elaboração e atualização da lista de formadores no ativo, isto é, que ministraram formação nos últimos três anos, dividida por áreas de formação.
Resposta a Auditorias	Colaboração na resposta a oportunidades de melhoria e não conformidades levantadas em auditorias internas.
Atualização de Formulários	Atualização dos formulários internos de forma a que o seu <i>layout</i> reflita a nova imagem da Universidade TAP.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CRÍTICA E CONCLUSÕES

Mediante os objetivos pré-estabelecidos e o modo como o estágio decorreu, segue-se a reflexão crítica das tarefas desenvolvidas ao longo do período de estágio à luz do enquadramento teórico, bem como a exposição das limitações identificadas ao longo deste percurso complementadas pelas respetivas sugestões que visam a melhoria dos processos, procedimentos e práticas em que tive a oportunidade de participar.

Numa primeira instância, importa efetivamente destacar como ponto positivo o facto de ter sido acolhida, integrada e acompanhada de uma forma exemplar por todos os elementos da Universidade TAP que, logo desde início, exerceram um papel fulcral no meu processo de adaptação e demonstraram disponibilidade total para esclarecer questões, partilhar conhecimento e contribuir para o meu enriquecimento profissional e pessoal.

Como aspeto eventualmente a desenvolver pela organização, destaco a inexistência e desatualização de alguns documentos basilares e orientadores considerados essenciais numa organização deste género, tais como, o manual de procedimentos, o regulamento da formação, entre outros. Aspeto este passível de ser justificado pela grande transformação em curso, bem como pelo facto da Universidade TAP ainda se encontrar em transição do que era a antiga Formação Profissional. Para além do supramencionado, verificou-se também a ausência de missão, visão e valores claros para os colaboradores da Universidade TAP, considerados por Kirkpatrick (2017) elementos estratégicos fundamentais, tanto para o processo de adaptação à mudança como para o desempenho organizacional.

Em linha com os autores Snell *et al.* (1996, citados por Stavrou *et al.*, 2010), Wright & McMahan (2011), Chatzimouratidis *et al.* (2012) e Wright & Ulrich (2017), a TAP Air Portugal apresenta-se como uma empresa que valoriza os seus colaboradores, encarando-os como o seu ativo mais valioso, tanto no que respeita à garantia da sua sobrevivência, como no processo de obtenção de vantagem competitiva. A par da formação dos seus colaboradores, a TAP aposta estrategicamente em inúmeras práticas de recursos humanos tais como a Gestão da *Performance*, o *Employer Branding*, a Gestão de Remunerações e

Benefícios, entre outros, o que corrobora a atenção e valor que depositam nos seus colaboradores, bem como a sua aposta e investimento nos mesmos, visando o alcance dos objetivos organizacionais, indo ao encontro do defendido pelos autores Gilbert & Jones (2000), Boon *et al.* (2017) e Delery & Roumpi (2017).

Em linha com diversos autores como Bontis (2001), Salas & Cannon-Bowers (2001), Aguinis & Kraiger (2009), Salas *et al.* (2012) e Bhatti *et al.* (2013), a TAP encara a formação da sua força de trabalho como um ativo relevante, no entanto, com a emergência do contexto organizacional atual caracterizado pela constante mudança, esta prática tornou-se quase indissociável da aviação, devido à enorme regulamentação a que esta está sujeita, bem como ao elevado nível de competências profissionais e humanas que esta requer.

À semelhança da divisão proposta por Pineda (1995), Gómez-Mejía *et al.* (1996), Solé & Mirabet (1997), Taylor *et al.* (1998) e Nanda (2009), o processo formativo da TAP encontra-se dividido em três etapas, nomeadamente, o levantamento de necessidades de formação, a preparação e desenvolvimento da formação e, por fim, a monitorização e avaliação da formação.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Lawler *et al.* (1985) citados por McClelland (1994), também o processo formativo da TAP é contínuo e cíclico, visto que o objetivo da monitorização, e posterior avaliação, é a melhoria constante das intervenções formativas. Sempre que os objetivos das mesmas forem cumpridos, as ações de formação podem ser replicadas, no entanto, sempre que se verifique alguma lacuna no que diz respeito aos resultados formativos, é feita uma análise mais detalhada da intervenção, de forma a corrigir as lacunas identificadas ou, caso se aplique, proceder à descontinuação da ação de formação.

O plano de estágio inicialmente previsto pela entidade acolhedora sofreu algumas alterações antes dos objetivos de estágio serem traçados. Alterações essas que acabaram por excluir a etapa do ciclo formativo referente ao levantamento de necessidades de formação devido ao facto desta não ser realizada pelas áreas internas da Universidade TAP, e sim pelas áreas de negócio da TAP Air Portugal. Neste sentido, a etapa do ciclo formativo em que me sinto menos à vontade é efetivamente o levantamento de necessidades de

formação, visto que não tive a oportunidade de acompanhar o seu desenvolvimento e execução. O meu único contacto com esta etapa foi através da receção dos dados dos formandos a inscrever nas ações de formação, o que indicava efetivamente que estes apresentavam uma necessidade formativa relativamente à temática da ação de formação, no entanto, não me permitia compreender todo o processo inerente à identificação das lacunas formativas, nem o plano de ação traçado para lhes dar resposta.

Face ao exposto, considero que este tenha sido o aspeto menos conseguido do estágio, uma vez que não me permitiu participar na etapa que marca o ponto de partida do processo formativo e, por esse motivo, é considerada uma das mais importantes para o desenvolvimento das intervenções formativas, conforme referem Salas & Cannon-Bowers (2001), Camara *et al.* (2016) e Kodwani & Prashar (2019). Não obstante, sinto que foi possível participar na fase de desenvolvimento e execução das outras duas etapas do ciclo formativo, bem como compreender as dificuldades a elas associadas.

Segundo Aguinis & Kraiger (2009), Salas *et al.* (2012) e Dessler (2017), fazem parte da preparação e desenvolvimento da formação, o estabelecimento de objetivos a alcançar e a escolha dos métodos a utilizar na ação, no entanto, devido à elevada tecnicidade do conteúdo da maior parte das ações formativas da TAP, aspeto justificado pelo setor onde a empresa se insere, não foi possível acompanhar essas duas etapas. Tanto os objetivos da formação como os métodos a utilizar eram contemplados no Plano de Curso, documento enviado pelas áreas de negócio da TAP para a área interna da Universidade TAP responsável pela operacionalização da formação – *Training Operations*.

Dos nove métodos de formação apresentados por Chatzimouratidis *et al.* (2012), a Universidade TAP utiliza sete, mediante a temática e especificidades das intervenções formativas, sendo eles, a formação no local de trabalho (*on the job training*), a aprendizagem (*apprenticeship*), a formação online (*web-based learning*), a formação através de simuladores (*vestibule training/simulators*), a formação em sala de aula (*instructor-led classroom training*), os estudos de caso/interpretação de papéis (*case studies/role playing*) e, por fim, a rotação e transferência de tarefas (*systematic job rotations and transfers*).



Relativamente à mobilização de recursos (interna ou externa) sugerida por Cardim (2012) e Camara *et al.* (2016), uma vez que a Universidade TAP tem à sua disposição um vasto leque de formadores qualificados, as intervenções formativas eram, maioritariamente, ministradas por formadores internos, salvo raras exceções em que era efetivamente necessário contratar formadores externos, como foi o caso da primeira edição da FPIF.

No caso da Universidade TAP a formação interna é efetivamente uma escolha óbvia devido ao facto de ser rentável, altamente personalizada, pertinente, útil e satisfazer os requisitos da organização e dos colaboradores, o que segue a mesma linha de pensamento dos autores Kodwani & Prashar (2019). Para além disso, e de acordo com Kitching & Blackburn (2002), o facto de os formadores internos estarem muito mais familiarizados com o ambiente da organização, permite-lhes utilizar linguagem e terminologias próprias, assim como dar exemplos práticos aplicáveis à própria organização, o que acaba por potenciar todo o processo de aprendizagem.

Conforme referem Steensma & Groeneveld (2010), a avaliação da formação é a etapa mais valiosa do ciclo formativo, sendo reconhecida pelas organizações como um grande desafio. A Universidade TAP não é exceção, no entanto, pareceu-me que, por vezes, a importância desta etapa poderia estar a ser minimizada pela necessidade de apurar as reações imediatas dos participantes. Resultados estes, incapazes de concluir se a formação em causa foi, ou não, bem-sucedida, aspetos que vão ao encontro do exposto por McClelland (1994), Twitchell, Holton, & Trott (2000) e Aguinis & Kraiger (2009).

Apesar do modelo dos quatro níveis de avaliação de Kirkpatrick ser o mais utilizado pelas organizações até ao momento, é fundamental que se avalie de forma integral os quatro níveis do mesmo, e não apenas alguns, de forma a potenciar os seus resultados e, conseqüentemente, maximizar a sua utilização, aspeto que não se verifica no caso da Universidade TAP que avalia apenas os dois primeiros níveis. De acordo com os autores Alliger *et al.* (1997), Blanchard *et al.* (2000), Sitzmann *et al.* (2008) e Steensma & Groeneveld (2010), embora as reações e a aprendizagem sejam úteis para avaliar a eficácia interna da formação, não são consideradas suficientes para estabelecer uma ligação positiva entre a formação, o aumento do conhecimento e a melhoria do

desempenho dos colaboradores e da organização. Para além disso, de acordo com Alliger *et al.* (1997), Blanchard *et al.* (2000), Sitzmann *et al.* (2008), são muito poucas as organizações que avaliam os dois últimos níveis.

No decorrer do estágio tive a oportunidade de propor a melhoria dos questionários utilizados na avaliação da reação e da aprendizagem dos formandos, questionários estes com perguntas excessivas e não tão objetivos quanto deveriam, como referem os autores Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016). Pessoalmente, considerei também que estes tinham algum potencial de melhoria, pelo que o objetivo desta proposta consistiu em simplificar a informação e tornar os questionários mais *user friendly*, bem como facilitar o seu preenchimento e posterior tratamento de dados, o que se espera que seja encarado como uma mudança útil que provoque transformações positivas.

O terceiro nível do modelo de Kirkpatrick é responsável por aferir as mudanças e melhorias comportamentais observadas nos colaboradores quando voltam a desempenhar a sua função depois de participarem na intervenção formativa, pelo que é de facto essencial que as organizações procedam à sua avaliação, visto que, segundo Goldstein & Ford (2002), Velada *et al.* (2007), Grossman & Salas (2011), Salas *et al.* (2012) e Bhatti *et al.* (2013), este processo é caracterizado por ser decisivo na avaliação do sucesso de uma intervenção formativa, sendo nele que se centra a preocupação primordial da formação visto que a maioria do conteúdo ministrado não é transferido e aplicado na função.

Visto que a Universidade TAP não avalia o nível três, propus e levei a cabo um curto estudo referente à avaliação do impacto da formação no desempenho da função dos colaboradores, estudo este que concluiu que a formação tem efetivamente um impacto positivo nas atividades desenvolvidas pelos colaboradores no seu posto de trabalho. Ainda assim, estas conclusões não podem ser generalizadas devido à amostra reduzida utilizada e ao fenómeno de visibilidade social frequentemente associado ao uso de questionários, pelo que outros estudos deverão ser conduzidos para uma melhor compreensão desta relação.

Para além dos três primeiros níveis, é ainda mais importante avaliar o quarto nível do modelo, responsável por indicar até que ponto os objetivos

organizacionais a longo prazo são alcançados, ou não. De acordo com Alliger *et al.* (1997) e Tharenou *et al.* (2007), a maioria das intervenções formativas são incapazes de afetar diretamente os resultados organizacionais, aspeto preocupante para as organizações que investem fortemente na formação da sua força de trabalho com o objetivo de potenciar os seus resultados ao nível organizacional. Assim, sendo extremamente importante avaliar o retorno do investimento formativo realizado com o objetivo de perceber se o investimento realmente se justifica, é imperativo chegar à avaliação do último nível e não ficar apenas pelos dois primeiros, caso contrário, a organização não poderá concluir se o investimento que realiza em intervenções formativas está efetivamente a valer a pena.

Relativamente ao modelo de Kirkpatrick e à forma como a Universidade TAP desenvolve a avaliação das suas intervenções formativas, parece-me pertinente a adoção de uma forma diferente de operacionalizar os quatro níveis já existentes, através da utilização do modelo *New World Kirkpatrick Model* de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) apresentado no Capítulo 1, pág. 26, com o objetivo de maximizar a eficácia do modelo tradicional no atual mundo dos negócios caracterizado pela modernização do panorama de trabalho e aprendizagem.

Em termos críticos, a par do sistema SAP, o *e-mail* era a ferramenta de trabalho mais utilizada na área de *Training Operations*, pelo que era fundamental que este fosse o mais organizado e direcionado possível, o que nem sempre se verificava devido ao facto de existir apenas um *e-mail* transversal a todas as subsecções existentes. Estando a área dividida em várias subsecções, a minha sugestão passa pela criação de um *e-mail* individual para cada uma delas, de forma a agilizar todo o processo de consulta, análise e ação. Esta ligeira mudança faria com que os colaboradores não tivessem a sua caixa de *e-mail* constantemente cheia e, portanto, não se sentissem sempre sob *stress*.

Em conclusão, considero que o mestrado em gestão de recursos humanos acabou por se traduzir numa experiência extremamente enriquecedora, quer a nível profissional quer a nível pessoal, uma vez que me possibilitou a aquisição e desenvolvimento de competências, conhecimentos, métodos e ferramentas

de atuação inerentes às práticas de recursos humanos. A junção das componentes teórico-práticas dotou-me de uma visão mais realista da dinâmica e rotina organizacional, o que irá certamente facilitar tanto o meu processo de integração no mercado laboral, como o futuro desempenho de tarefas análogas às desenvolvidas durante o período de estágio, pelo que este aspeto se revelou efetivamente uma mais-valia da modalidade de estágio.

O estágio curricular desenvolvido na Universidade TAP permitiu-me enquadrar a gestão da formação em contexto real de trabalho e compreender todo o seu processo de desenvolvimento e execução, bem como as dificuldades e obstáculos inerentes a todo este processo. Para além da aquisição de conhecimentos mais técnicos, esta etapa permitiu-me também desenvolver competências comportamentais importantes para o futuro, tais como a gestão do tempo, o trabalho em equipa, a colaboração, a flexibilidade, a comunicação, o sentido crítico e a resiliência.

De uma forma geral, considero que o processo de familiarização com os procedimentos, métodos e ferramentas existentes foi relativamente célere, o que me permitiu ser ágil na realização das minhas funções e fez com que as coordenadoras das áreas em que fui integrada fossem depositando cada vez mais confiança em mim, aumentando gradualmente o meu nível de responsabilidade e a complexidade das minhas tarefas.

Um mês após o início do estágio, tive a possibilidade de assegurar o período de férias de uma colega, o que potenciou o meu desempenho e me permitiu compreender todos os processos de uma forma mais integrada e completa, bem como desenvolver competências do foro mais técnico. No geral, sinto que consegui garantir o normal funcionamento da subsecção pela qual fiquei responsável e cumprir a ordem de trabalhos diária.

É de salientar, ainda, a abertura e incentivo constantes que senti desde início às minhas opiniões e sugestões de melhoria que visavam a simplificação e agilização de alguns processos. Tive espaço para participar e contribuir na melhoria contínua das atividades, o que me desafiou bastante e fez com que procurasse sempre sair da minha zona de conforto e pensar para além do expectável.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations and society. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 451-474. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163505
- Alliger, G., Tannenbaum, S., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358. doi: 10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x
- Alvarez, K., Salas, E. & Garofano, C. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416. doi: 10.1177/1534484304270820
- Aragon, I. & Valle, R. (2013). Does training managers pay off? *The International Journal of Human Resource Management*, 24(8), 1671-1684. doi: 10.1080/09585192.2012.725064
- Aragón-Sánchez, A., Barba-Aragón, I. & Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 956-980. doi: 10.1080/0958519032000106164
- Armstrong, M. (2006). *Strategic human resource management: a guide to action*. 3<sup>rd</sup> edition. London: Kogan Page.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. & Bell, S. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245. doi: 10.1037/0021-9010.88.2.234
- Baldwin, T. & Ford, J. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Bansal, P. & Roth, K. (2002). Why companies go green: a model of ecological responsiveness. *Academy of Management Journal*, 43(4), 717-736. doi: 10.5465/1556363
- Barney, J. (2000). Firm resources and sustained competitive advantage. *Economics Meets Sociology in Strategic Management*, 17(1), 203-227. doi: 10.1016/S0742-3322(00)17018-4

- Barrena-Martínez, J., López-Fernández, M. & Romero-Fernández, P. (2017). Towards a configuration of socially responsible human resource management policies and practices: findings from an academic consensus. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(17), 2544-2580. doi: 10.1080/09585192.2017.1332669
- Bartel, A. (1994). Productivity gains from the implementation of employee training programs. *Industrial Relations*, 33(4), 411-425. doi: 10.1111/j.1468-232X.1994.tb00349.x
- Bhatti, M., Ali, S., Isa, M. & Battour, M. (2014). Training transfer and transfer motivation: the influence of individual, environmental, situational, training design and affective reaction factors. *Performance Improvement Quarterly*, 27(1), 51-82. doi: 10.1002/piq.21165
- Bhatti, M., Battour, M., Sundram, V. & Othman, A. (2013). Transfer of training: does it truly happen? An examination of support, instrumentality, retention and learner readiness on the transfer motivation and transfer of training. *European Journal of Training and Development*, 37(3), 273-297. doi: 10.1108/03090591311312741
- Birdi, K., Clegg, C., Patterson, M., Robinson, A., Stride, C., Wall, T. & Wood, S. (2008). The impact of human resource and operational management practices on company productivity: a longitudinal study. *Personnel Psychology*, 61(3), 467-501. doi: 10.1111/j.1744-6570.2008.00136.x
- Blanchard, P., Thacker, J. & Way, S. (2000). Training evaluation: perspectives and evidence from Canada. *The International Journal of Training and Development*, 4(4), 295-304. doi: 10.1111/1468-2419.00115
- Blume, B., Ford, J., Baldwin, T. & Huang, J. (2010). Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. doi: 10.1177/0149206309352880
- Bontis, N. (2001). Assessing knowledge assets: a review of the models used to measure intellectual capital. *International Journal of Management Review*, 3(1), 41-60. doi: 10.1111/1468-2370.00053

- Boon, C., Eckardt, R., Lepak, D. & Boselie, P. (2017). Integrating strategic human capital and strategic human resource management. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(1), 34-67.  
doi: 10.1080/09585192.2017.1380063
- Brown, J. (2002). Training needs assessment: a must for developing an effective training program. *Public Personnel Management*, 31(4), 569-578.  
doi: 10.1177/009102600203100412
- Brown, K. & Gerhardt, M. (2002). Formative evaluation: an integrative practice model and case study. *Personnel Psychology*, 55(4), 951-983.  
doi: 10.1111/j.1744-6570.2002.tb00137.x
- Bryan, J. (2006). Training and performance in small firms. *International Small Business Journal*, 24(6), 635-660. doi: doi.org/10.1177/0266242606069270
- Burke, L. & Hutchins, H. (2007). Training transfer: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.  
doi: 10.1177/1534484307303035
- Camara, P., Guerra, P. & Rodrigues, J. (2016). *Humanator XXI: recursos humanos e sucesso empresarial*. 7.<sup>a</sup> edição. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Cardim, J. (2012). *Gestão da formação nas organizações*. 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Lidel.
- Chatzimouratidis, A., Theotokas, I. & Lagoudis, I. (2012). Decision support systems for human resource training and development. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(4), 662-693.  
doi: 10.1080/09585192.2011.561235
- Cheng, E. & Hampson, I. (2008). Transfer of training: a review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, 10(4), 327-341.  
doi: 10.1111/j.1468-2370.2007.00230.x
- Cho, Y. & McLean, G. (2009). Leading Asian countries' HRD practices in the IT industry: a comparative study of South Korea and India. *Human Resource Development International*, 12(3), 313-331. doi: 10.1080/13678860902982108

- Colquitt, J., LePine, J. & Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707. doi: 10.1037//0021-9010.g5.5.678
- Decreto Lei nº 396/2007 de 31 de dezembro. Diário da República n.º 251/2007, Série I. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.
- Delery, J. & Roumpi, D. (2017). Strategic human resource management, human capital and competitive advantage: is the field going in circles? *Human Resource Management Journal*, 27(1), 1-21. doi: 10.1111/1748-8583.12137
- Dessler, G. (2017). *Human resource management*. 15<sup>th</sup> edition. Harlow: Pearson Education.
- Diamantidis, A. & Chatzoglou, P. (2014). Employee post-training behaviour and performance: evaluating the results of the training process. *The International Journal of Training and Development*, 18(3), 149-170. doi: 10.1111/ijtd.12034
- Esteban-Lloret, N., Aragón-Sánchez, A. & Carrasco-Hernández, A. (2016). Determinants of employee training: impact on organizational legitimacy and organizational performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(6), 1208-1229. doi: 10.1080/09585192.2016.1256337
- Fleetwood, S. & Hesketh, A. (2008). Theorising under-theorisation in research on the HRM performance link. *Personnel Review*, 37(2), 126-144. doi: 10.1108/00483480810850506
- Giangreco, A., Carugati, A., Sebastiano, A. & Bella, D. (2010). Trainees' reactions to training: shaping groups and courses for happier trainees. *Journal of Applied Psychology*, 21(13), 2468-2487. doi: 10.1080/09585192.2010.516598
- Gilbert, J. & Jones, G. (2000). Managing human resources in New Zealand small businesses. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 38(2), 55-68. doi: 10.1177/103841110003800205
- Goldstein, I. & Ford, J. (2002). *Training in organizations: needs assessment, development and evaluation*. 4<sup>th</sup> edition. Wadsworth. Disponível em



<https://theeye.eu/public/WorldTracker.org/College%20Books/Training%20in%20Organizations/Training%20in%20Organizations.pdf>

- Goldstein, I. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 229-272. doi: 10.1146/annurev.ps.31.020180.001305
- Gómez-Mejía, L., Balkin, D. & Cardy, R. (1996). *Gestión de recursos humanos*. 5.ª edición. Madrid: Prentice Hall.
- Gooderham, P. & Nordhaug, O. (2010). One european model of HRM? Cranet empirical contributions. *Human Resource Management Review*, 21(1), 27-36. doi: 10.1016/j.hrmr.2010.09.009
- Grossman, R. & Salas, E. (2008). The transfer of training: what really matters. *The International Journal of Training and Development*, 15(3), 103-120. doi: 10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x
- Guest, D. (1997). Human resource management and performance: a review and research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*, 8(3), 263-276. doi: 10.1080/095851997341630
- Hayes, H., Scott, V., Abraczinskas, M., Scaccia, J., Stout, S. & Wandersman, A. (2016). A formative multi-method approach to evaluating training. *Evaluation and Program Planning*, 58(1), 199-207. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2016.06.012
- Holton, E., Bates, R., Bookter, A. & Yamkovenko, V. (2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 385-419. doi: 10.1002/hrdq.1210
- IIRH. (2019). Ensaio reflexivo sobre a formação e o desenvolvimento das pessoas, das equipas, das organizações e da sociedade. Acedido a 15 de junho de 2019, disponível em <https://inforh.pt/ensaio-reflexivo-sobre-a-formacao-e-o-desenvolvimento-das-pessoas-das-equipas-das-organizacoes-e-da-sociedade/>
- Intranet TAP. (2019). Acedido várias vezes ao longo do período de estágio. Url não disponível.

- Ismail, H. (2015). Training and organizational commitment: exploring the moderating role of goal orientation in the Lebanese context. *Human Resource Development International*, 19(2), 152-177.  
doi: 10.1080/13678868.2015.1118220
- Kirkpatrick, J. & Kirkpatrick, W. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. 1<sup>st</sup> edition. Alexandria, VA: Association for Talent Development.
- Kirkpatrick, S. (2017). Understanding the role of vision, mission and values in the HPT model. *Performance Improvement*, 56(3), 6-14. doi: 10.1002/pfi.21689
- Kitching, J. & Blackburn, R. (2002). *The nature of training and motivation to train in small firms*. Department for Education and Skills. Disponível em <https://dera.ioe.ac.uk/4691/1/RR330.pdf>
- Koch, M. & McGrath, R. (1996). Improving labor productivity: human resource management policies do matter. *Strategic Management Journal*, 17(5), 335-354. doi: 10.1002/(SICI)1097-0266(199605)17:5<335::AID-SMJ814>3.0.C
- Kodwani, A. & Prashar, S. (2003). Exploring the influence of pre-training factors on training effectiveness-moderating role of trainees' reaction: a study in the public sector in India. *Human Resource Development International*, 22(3), 283-304. doi: 10.1080/13678868.2019.1596012
- Kraiger, K., McLinden, D. & Casper, W. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43(4), 337-351.  
doi: 10.1002/hrm.20028
- Langmann, S. & Thomas, S. (2017). Rethinking training evaluation: omnidirectional evaluation, range of audience and intentional change. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(12), 1902-1930.  
doi: 10.1080/09585192.2017.1303782
- Latham, G. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 545-582. doi: 10.1146/annurev.ps.39.020188.002553
- Lengnick-Hall, M., Lengnick-Hall, C., Andrade, L. & Drake, B. (2009). Strategic human resource management: the evolution of the field. *Human Resource Management Review*, 19(2), 64-85. doi: 10.1016/j.hrmmr.2009.01.002

- Madera, J., Steele, S. & Beier, M. (2011). The temporal effect of training utility perceptions on adopting a trained method: The role of perceived organizational support. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 69-86. doi: 10.1002/hrdq.20059
- McClelland, S. (1994). A model for designing objective-oriented training evaluations. *Industrial and Commercial Training*, 26(1), 3-9. doi: 10.1108/00197859410051217
- Meyer J., Becker T. & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: a-conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007. doi: 10.1037/0021-9010.89.6.991
- Mondy, R. & Martocchio, J. (2016). *Human resource management*. 14<sup>th</sup> edition. Harlow: Pearson Education.
- Nanda, V. (2009). An innovative method and tool for role-specific quality-training evaluation. *Total Quality Management & Business Excellence*, 20(10), 69-86. doi: 10.1080/14783360903247353
- Paauwe, J. & Boselie, P. (2005). HRM and performance: what next? *Human Resource Management Journal*, 15(4), 68-83. doi: 10.1111/j.1748-8583.2005.tb00296.x
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., Cabral-Cardoso, C. & Neves, P. (2016). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. 8.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Editora RH.
- Pineda, P. (1995). *Auditoría de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Portaria n.º 30/2007 de 5 de janeiro. Diário da República n.º 4/2007, Série. Ministérios das Obras Públicas, Transportes e Comunicações e da Cultura. Lisboa
- Reio, T., Rocco, T., Smith, D. & Chang, E. (2017). A critique of kirkpatrick's evaluation model. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 29(2), 35-53. doi: 10.1002/nha3.20178
- Saks, A. & Burke, L. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *The International Journal of Training and Development*, 16(2), 118-127.

doi: 10.1111/j.1468-2419.2011.00397.x

Salas, E. & Cannon-Bowers, J. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 471-499.

doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.471

Salas, E., Tannenbaum, S., Kraiger, K. & Smith-Jentsch, K. (2012). The science of training and development in organizations: what matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74-101.

doi: 10.1177/1529100612436661

Sitzmann, T. & Weinhardt, J. (2015). Training engagement theory: a multilevel perspective on the effectiveness of work-related training. *The International Journal of Human Resource Management*, 44(2), 732-756.

doi: 10.1177/0149206315574596

Sitzmann, T., Brown, K., Casper, W., Ely K. & Zimmerman, R. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 280-295. doi: 10.1037/0021-9010.93.2.280

Smidt, A., Balandin, S., Sigafoos, J. & Reed, V. (2009). The kirkpatrick model: a useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), 266-274. doi: 10.1080/13668250903093125

Smith, A. & Smith, E. (2007). The role of training in the development of human resource management organisations. *Human Resource Development International*, 10(3), 263-279. doi: 10.1080/13678860701515208

Solé, F. & Mirabet, M. (1997). *Guía para la formación en la empresa*. 2.<sup>a</sup> edición. Madrid: Civitas.

Stavrou, E., Brewster, C. & Charalambous, C. (2010). Human resource management and firm performance in Europe through the lens of business systems: best fit, best practice or both? *The International Journal of Human Resource Management*, 21(7), 933-962. doi: 10.1080/09585191003783371

Steensma, H. & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the “four levels model”. *Journal of Workplace Learning*, 22(5), 319-331.

doi: 10.1108/13665621011053226

- TAP. (2019). TAP Air Portugal. Acedido várias vezes ao longo do período de estágio, disponível em <https://www.tapairportugal.com/pt>
- Taylor, P., O'Driscoll, M. & Binning, J. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8(2), 29-50. doi: 10.1111/j.1748-8583.1998.tb00165.x
- Tharenou, P., Saks, A. & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17(3), 251-273. doi: 10.1016/j.hrmr.2007.07.004
- Tracey, W. (2003). *The human resources glossary: the complete desk reference for HR executives, managers and practitioners*. 3<sup>rd</sup> edition. Boca Raton: CRC Press.
- Trigo, M. & Gouveia, L. (2007). A universidade corporativa: reflexão sobre a motivação, benefícios e implicações do conceito. Apresentado na 2.<sup>a</sup> Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, Universidade Fernando Pessoa, Porto.  
Disponível em [http://homepage.ufp.pt/lmbg/com/uc\\_cisti07.pdf](http://homepage.ufp.pt/lmbg/com/uc_cisti07.pdf)
- Twitchell, S., Holton, E. & Trott, J. (2000). Technical training evaluation practices in the United States. *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), 84-109.  
doi: 10.1111/j.1937-8327.2000.tb00177.x
- Van Wijk, R., Jansen, J. & Lyles, M. (2008). Inter and intra-organizational knowledge transfer: a meta-analytic review and assessment of its antecedents and consequences. *Journal of Management Studies*, 45(4), 830-853. doi: 10.1111/j.1467-6486.2008.00771.x
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J., Lyons, B. & Kavanagh, M. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282-294. doi: 10.1111/j.1468-2419.2007.00286.x
- Wiggins, R. & Ruefli, T. (2002). Sustained competitive advantage: temporal dynamics and the incidence and persistence of superior economic performance. *Organization Science*, 13(1), 81-105.

doi: 10.1287/orsc.13.1.81.542

Wright, P. & Geroy, G. (2001). Changing the mindset: the training myth and the need for world-class performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 12(4), 586-600. doi: 10.1080/09585190122342

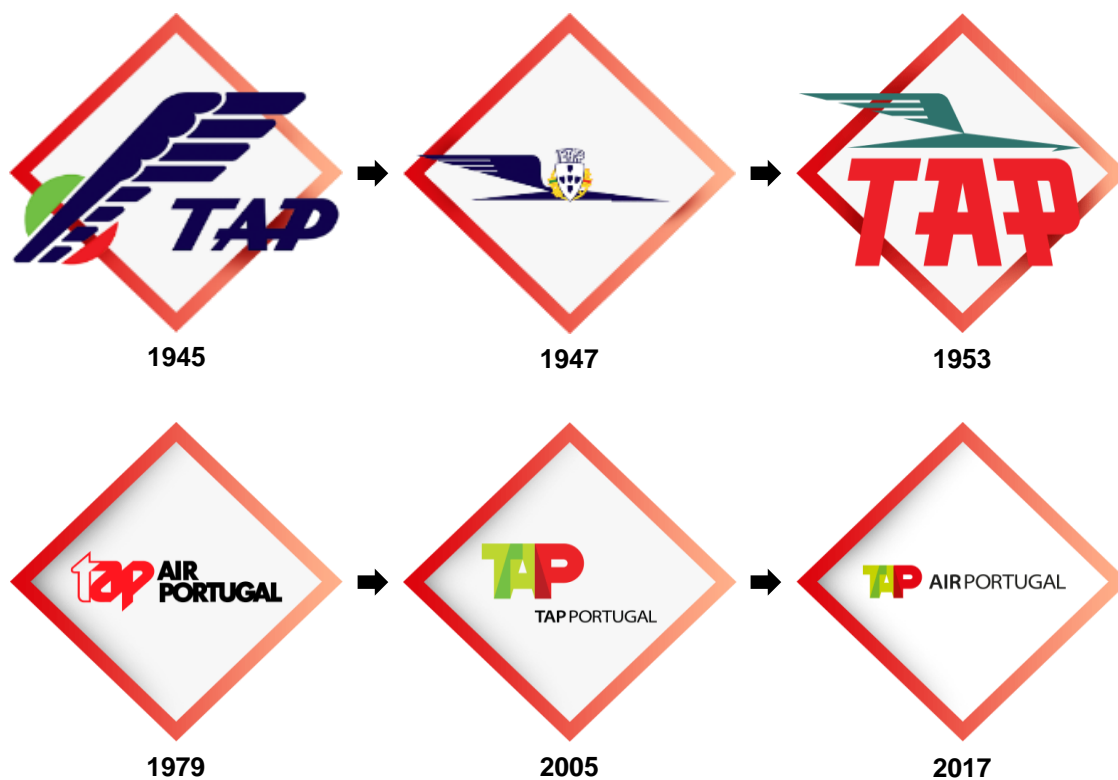
Wright, P. & McMahan, G. (2011). Exploring human capital: putting 'human' back into strategic human resource management. *Human Resource Management Journal*, 21(2), 93-104. doi: 10.1111/j.1748-8583.2010.00165.x

Wright, P. & Ulrich, M. (2017). A road well-traveled: the past, present, and future journey of strategic human resource management. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 45-65. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113052

Yang, Y. & Konrad, A. (2011). Understanding diversity management practices: implications of institutional theory and resource-based theory. *Group and Organization Management*, 36(1), 6-38. doi: 10.1177/1059601110390997

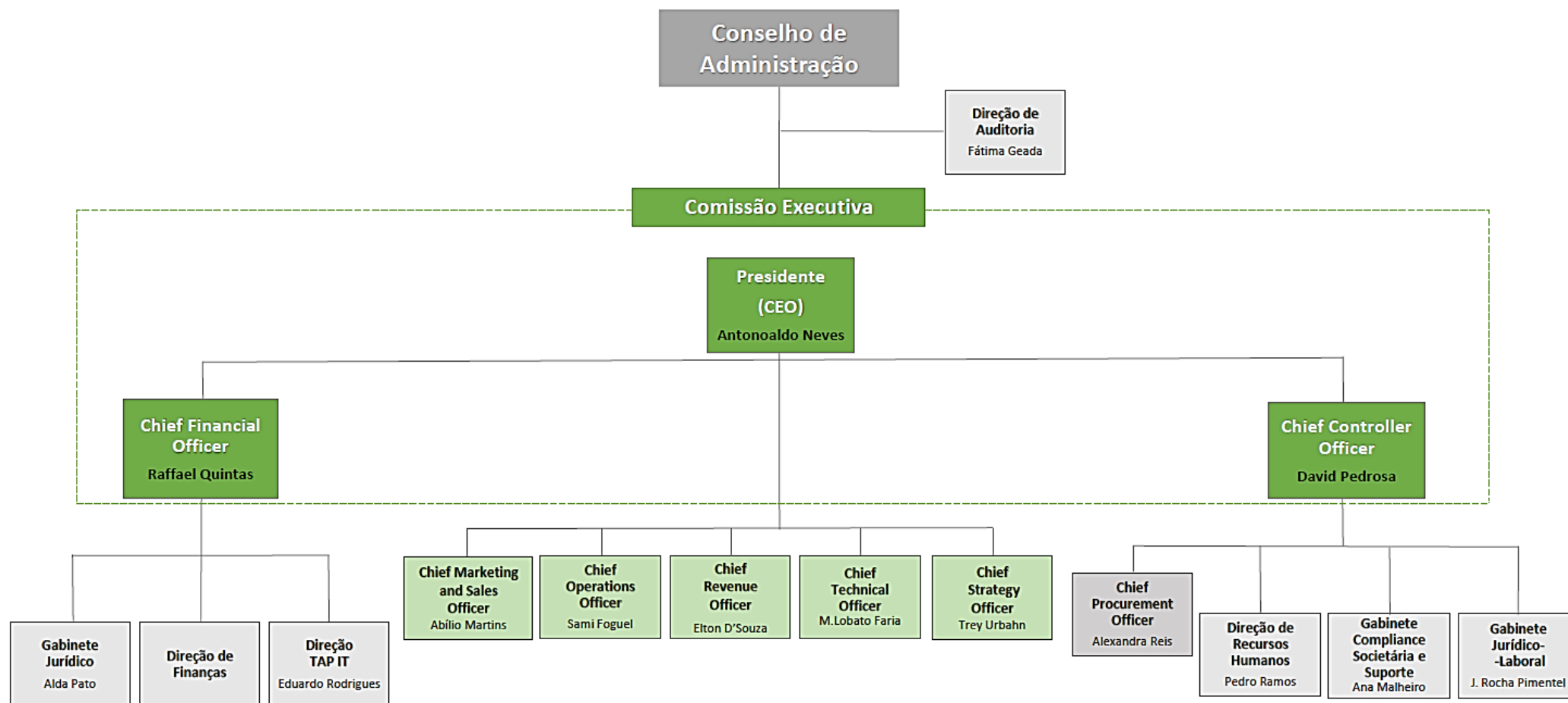
# Anexos

## Anexo I – Evolução da Imagem da TAP Air Portugal

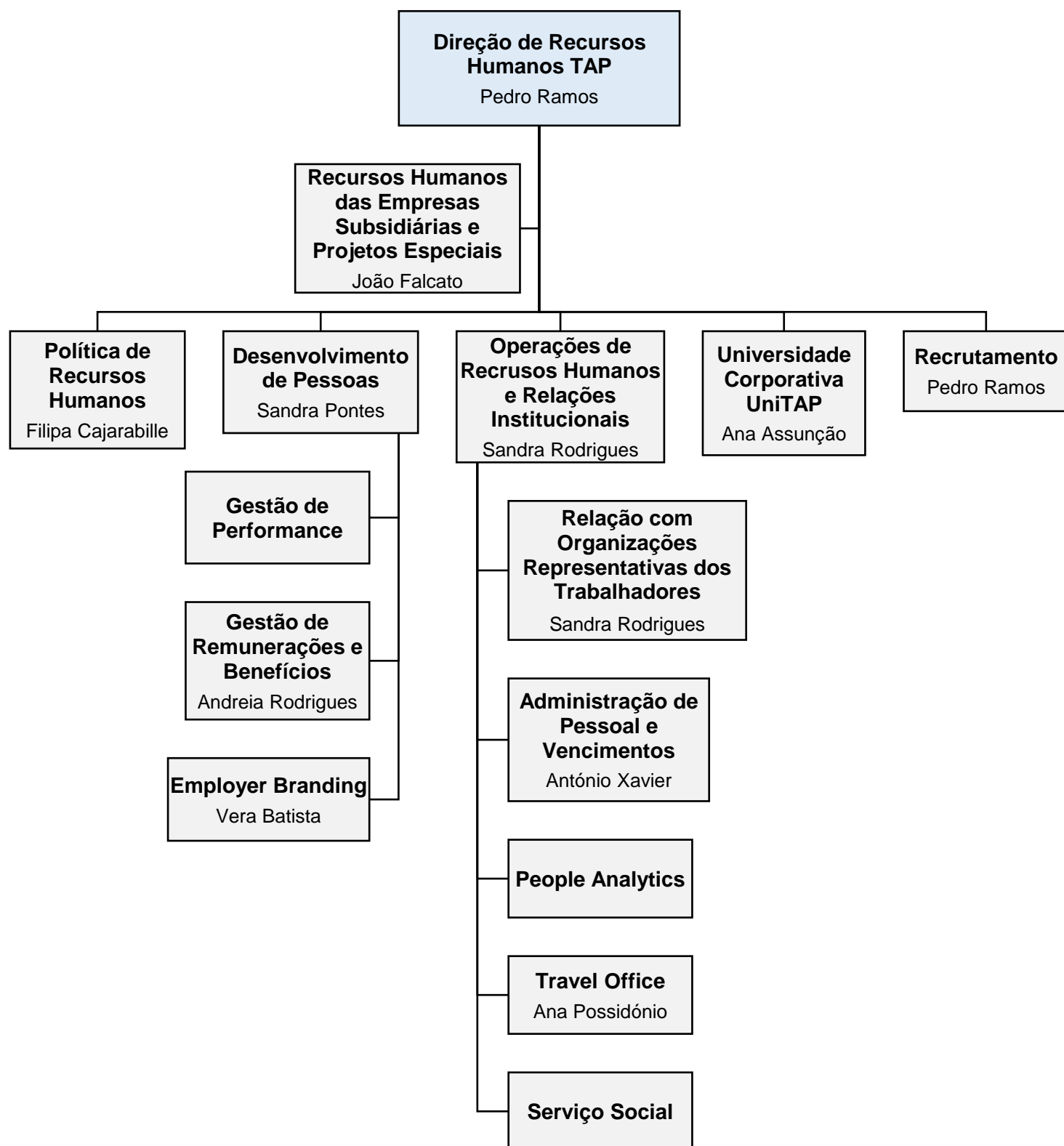




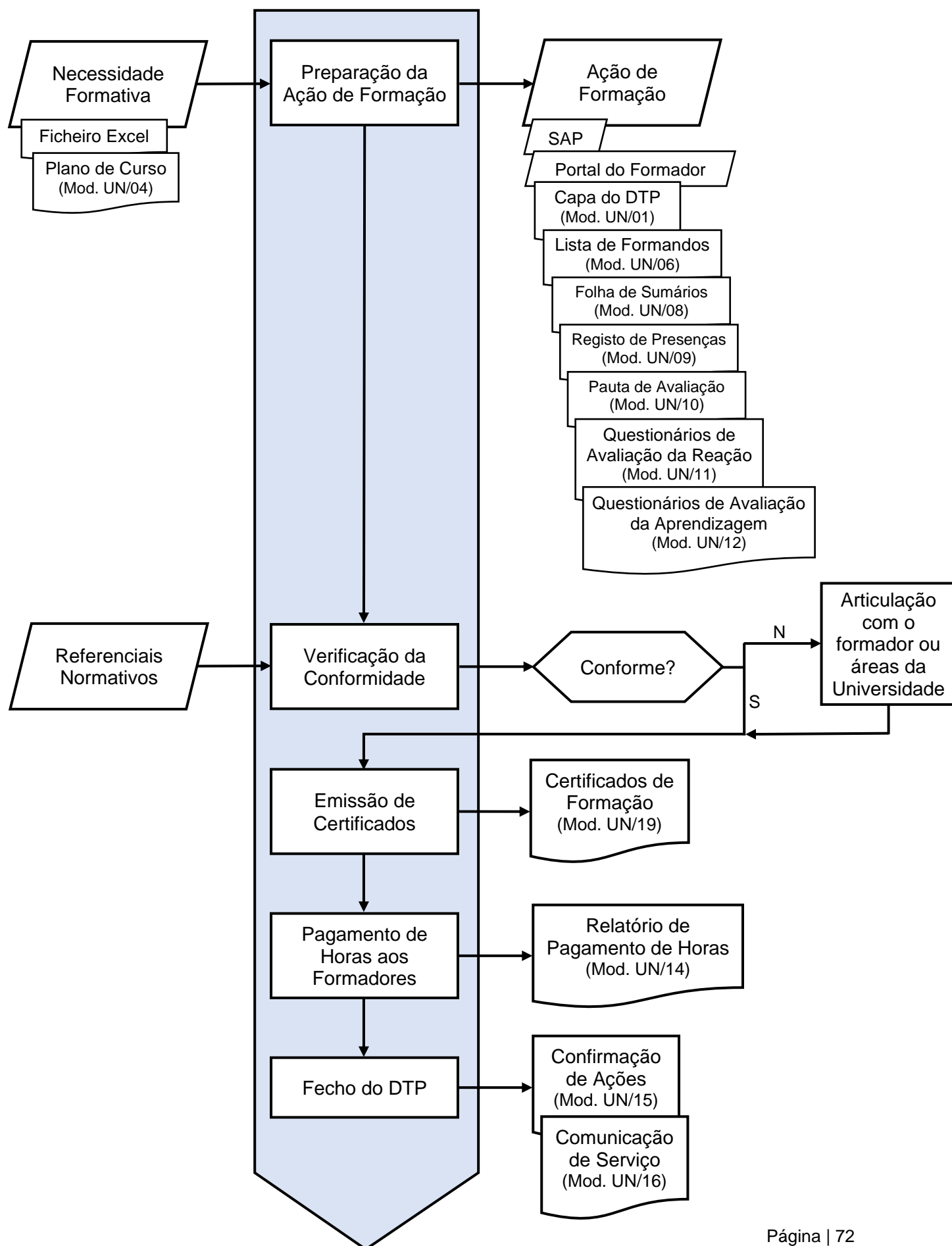
## Anexo II – Macroestrutura da TAP Air Portugal







## Anexo III – Microestrutura dos Recursos Humanos



## Anexo IV – Atividades da Área de *Training Operations*



## Anexo V – Menu das Ações de Formação em SAP

▼  Manutenção e Engenharia		L 50186329	M
▼  FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROC. Q.R.A.		D 50561284	MOT50R
▼  22.01.2019 - 25.01.2019	17 inscr.	E 51326919	MOT50R01
▼  MOT50R.01 22.01.2019 - 25.01.2019		E 51326920	MOT50R.01
• Formando 1		Nº Formando	
• Formando 2		Nº Formando	
• Formando 3		Nº Formando	
• Formando 4		Nº Formando	
• Formando 5		Nº Formando	
• Formando 6		Nº Formando	
• Formando 7		Nº Formando	
• Formando 8		Nº Formando	
• Formando 9		Nº Formando	
• Formando 10		Nº Formando	
• Formando 11		Nº Formando	
• Formando 12		Nº Formando	
• Formando 13		Nº Formando	
• Formando 14		Nº Formando	
• Formando 15		Nº Formando	
• Formando 16		Nº Formando	
• Formando 17		Nº Formando	

## Anexo VI – Menu dos Processos por Fechar em SAP

**Portal Formador - Relatório dos Processos fechados e por fechar**

Curso	Sigla C.	Descritivo do Curso	Início Curso	Fim Curso	Avaliações	Status D.	Total H.R.
51326919	MOT50R316	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROC. Q.R.A.	22.01.2019	25.01.2019	✓	Submetido	9,00

Portal Formador - Relatório dos Processos fechados e por fechar

Dia da Sessao	Hora Iníc.	Hora de Fim	Formador	Sumário	Lista A.	Assinatura	Status S.
22.01.2019	09:00:00	13:00:00		✓	✓	✓	Preenchido
23.01.2019	09:00:00	13:00:00		✓	✓	✓	Preenchido
25.01.2019	09:00:00	10:00:00		✓	✓	✓	Preenchido
23.01.2019	12:00:00	13:00:00		✓	✓	✓	Preenchido

## Anexo VII – Questionário de Avaliação da Reação

A sua opinião sobre a ação de formação em que acaba de participar é extremamente importante para nós, pelo que gostaríamos de poder contar com ela para melhorar o desempenho de futuras ações de formação. Assim, solicitamos que responda às seguintes questões, assinalando com um “X” o nível que melhor traduz a sua opinião, sendo que “1” corresponde ao nível mais baixo da escala e “4” ao nível mais alto.

<b>1. Conteúdos programáticos</b>	<b>1 Fraco</b>	<b>2 Razoável</b>	<b>3 Bom</b>	<b>4 Ótimo</b>
a) Adequação e estrutura				
b) Utilidade no exercício da função				
c) Equilíbrio entre a exposição teórica e prática				

<b>2. Formador(es)</b>	<b>1 Fraco</b>	<b>2 Razoável</b>	<b>3 Bom</b>	<b>4 Ótimo</b>
a) Domínio dos conteúdos				
b) Clareza e objetividade da exposição				
c) Adequação das metodologias ao público-alvo				
d) Capacidade de motivar os formandos				
e) Estímulo à participação dos formandos				

<b>3. Recursos de apoio</b>	<b>1 Fraco</b>	<b>2 Razoável</b>	<b>3 Bom</b>	<b>4 Ótimo</b>
a) Adequação				
b) Qualidade				
c) Atualização				

<b>4. Organização</b>	<b>1 Fraco</b>	<b>2 Razoável</b>	<b>3 Bom</b>	<b>4 Ótimo</b>
a) Instalações				
b) Equipamentos				
c) Condições ambientais				

<b>5. Avaliação global</b>	<b>1 Fraco</b>	<b>2 Razoável</b>	<b>3 Bom</b>	<b>4 Ótimo</b>
a) Alcance dos objetivos propostos				
b) Aquisição de novos conhecimentos				
c) Duração da ação				
d) Alinhamento com as suas expectativas				

**Caso tenha avaliado com “1” e “2” algum subitem, agradecemos que justifique a sua escolha e nos ajude a evoluir com o seu *feedback***

---



---



---



---

**Caso tenha avaliado com “4” algum subitem, agradecemos que especifique o motivo da sua satisfação e nos ajude a saber que aspetos são importantes manter**

---



---



---



---

**Comentários/Sugestões**

---



---



---



---

**Assinatura e Nº TAP** (identificação opcional)

---

## Anexo VIII – Questionário de Avaliação da Aprendizagem

Caro formador, o seu *feedback* acerca do formando suprarreferido é extremamente importante para nós. Neste sentido, gostaríamos que respondesse às seguintes questões, assinalando com um “X” o nível que melhor traduz a sua opinião sendo que “1” corresponde ao nível mais baixo da escala e “4” ao nível mais alto.

Avaliação global do formando	1 Fraco	2 Razoável	3 Bom	4 Ótimo
a) Conhecimentos anteriores sobre a matéria				
b) Aquisição de conhecimentos				
c) Participação, interesse e motivação				
d) Pontualidade e assiduidade				
e) Desenvolvimento do trabalho individual				
f) Desenvolvimento do trabalho com os pares (caso se aplique)				
g) Avaliação global				

Classificação final		
Apto <input type="checkbox"/>	Não apto <input type="checkbox"/>	_____ %

### Comentários/Sugestões

---



---



---



---

**Formador**

**Nº TAP**

---



---



## Anexo IX – Questionário de Avaliação do Impacto da Formação (Colaboradores)

As PESSOAS são a principal vantagem competitiva das organizações e dos mercados dinâmicos globais. No entanto, não basta que cada colaborador desempenhe a função certa, é também necessário que seja feito um investimento, por parte das organizações, no desenvolvimento das suas competências e na atualização dos seus conhecimentos (know how), por via da Formação Profissional, pois só assim conseguirão estar na rota do sucesso - melhorando significativamente a sua performance, produtividade e rentabilidade.

Neste contexto, o presente questionário foi desenvolvido para avaliar o impacto da formação no desempenho da função dos colaboradores, pelo que o seu feedback enquanto chefia é muito importante para conseguirmos avaliar a aplicação da aprendizagem no contexto de trabalho.

Responda com o máximo de cuidado e atenção. Grata pela sua colaboração e disponibilidade!

Nota: Todos os dados facultados serão tratados com a devida confidencialidade

### Dados demográficos

#### 1. Sexo \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Masculino  
☐ Feminino

#### 2. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 21 - 30  
☐ 31 - 40  
☐ 41 - 50  
☐ 51 - 60

#### 3. Habilitações Literárias \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 9º ano  
☐ 12º ano  
☐ Licenciatura  
☐ Mestrado  
☐ Doutoramento

## Dados sobre a formação

### 4. Indique o motivo da sua participação na ação de formação: \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Iniciativa própria
- ☐ Indicação da chefia
- ☐ Levantamento de necessidades de formação

## Exercício da função

### 5. Assinale o(s) motivo(s) que o (a) levaram a frequentar esta ação de formação: \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Valorização pessoal
- ☐ Progressão na carreira
- ☐ Dificuldades sentidas no desempenho da função
- ☐ Aquisição de conhecimentos técnicos
- ☐ Atualização de competências
- ☐ Melhoria do desempenho/Aumento da produtividade
- ☐ Obrigatoriedade para exercício da função
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

### 6. Indique o seu nível de satisfação relativamente aos conteúdos programáticos da ação de formação: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 7. A ação de formação foi pertinente e adequada às funções que desempenha: \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

### 8. Com que frequência aplica, no exercício da sua função, os conhecimentos que adquiriu na ação de formação? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Sempre

**9. A ação de formação permitiu-me: \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Melhorar a utilização dos recursos disponíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ficar mais motivado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser mais autónomo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser mais ágil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar a minha performance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Impacto****10. Considera que a ação de formação teve impacto positivo no desempenho da sua função?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

**11. Caso tenha respondido "sim", especifique. Caso tenha respondido "não", indique porquê.**

---

---

---

---

## Anexo X – Questionário de Avaliação do Impacto da Formação (Chefias)

As PESSOAS são a principal vantagem competitiva das organizações e dos mercados dinâmicos globais. No entanto, não basta que cada colaborador desempenhe a função certa, é também necessário que seja feito um investimento, por parte das organizações, no desenvolvimento das suas competências e na atualização dos seus conhecimentos (know how), por via da Formação Profissional, pois só assim conseguirão estar na rota do sucesso - melhorando significativamente a sua performance, produtividade e rentabilidade.

Neste contexto, o presente questionário foi desenvolvido para avaliar o impacto da formação no desempenho da função dos colaboradores, pelo que o seu feedback enquanto chefia é muito importante para conseguirmos avaliar a aplicação da aprendizagem no contexto de trabalho.

Responda com o máximo de cuidado e atenção. Grata pela sua colaboração e disponibilidade!

Nota: Todos os dados facultados serão tratados com a devida confidencialidade.

### Dados sobre a formação

**1. Selecione o nome da ação de formação em que os seus colaboradores participaram: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ X
- ☐ Y
- ☐ Z

### Exercício da função

**2. A ação de formação foi pertinente e adequada às funções que os seus colaboradores desempenham: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

3. Com que frequência os seus colaboradores aplicam, no exercício da sua função, os conhecimentos que adquiriram na ação de formação? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca  
☐ Raramente  
☐ Às vezes  
☐ Sempre

4. A ação de formação permitiu que os seus colaboradores: \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Melhorassem a utilização dos recursos disponíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ficassem mais motivados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fossem mais autónomos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fossem mais ágeis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentassem a sua performance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Impacto

5. Considera que a ação de formação teve impacto positivo no desempenho da função dos seus colaboradores? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim  
☐ Não

6. Caso tenha respondido "sim", especifique. Caso tenha respondido "não", indique porquê. \*

---



---



---

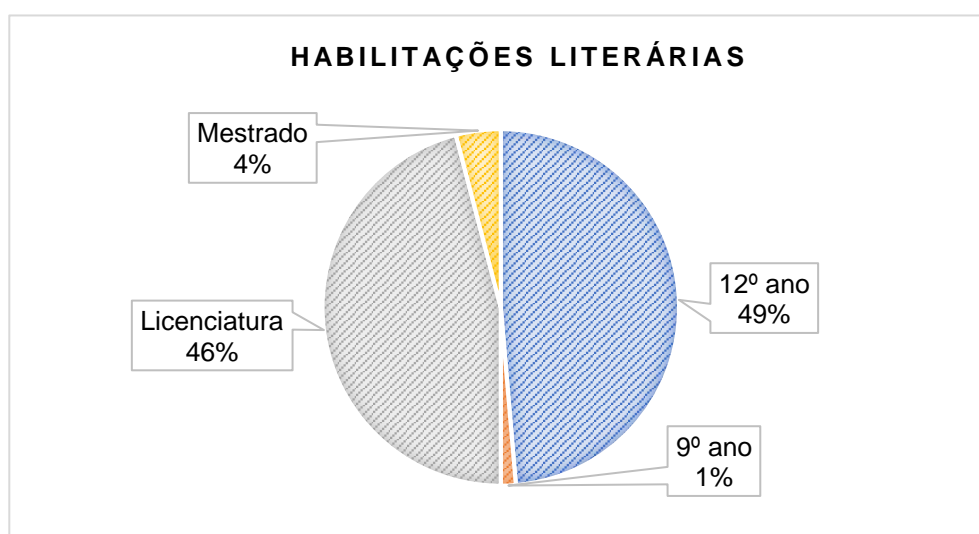
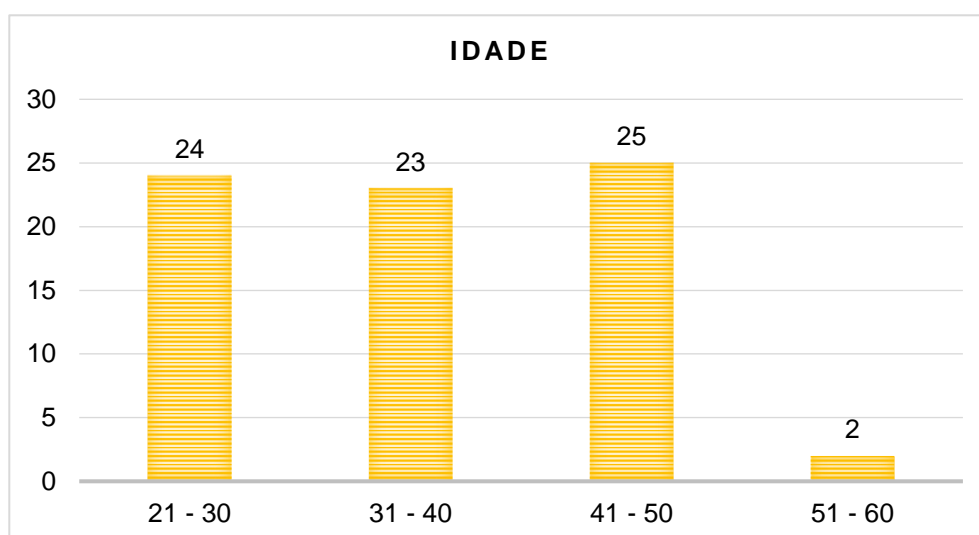
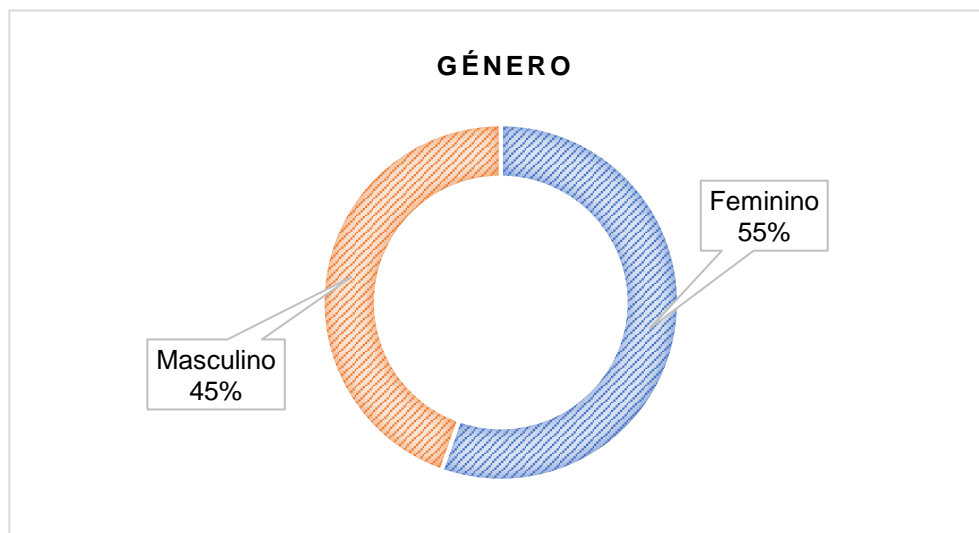


---

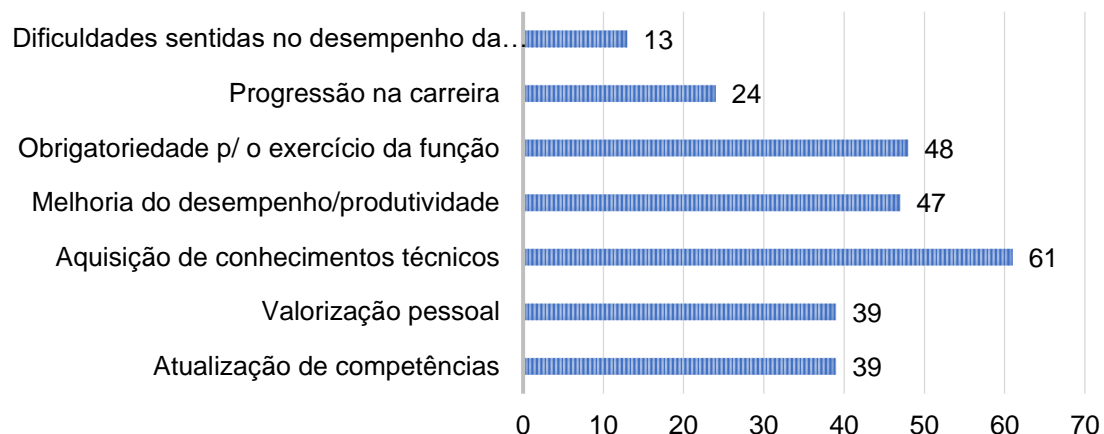


---

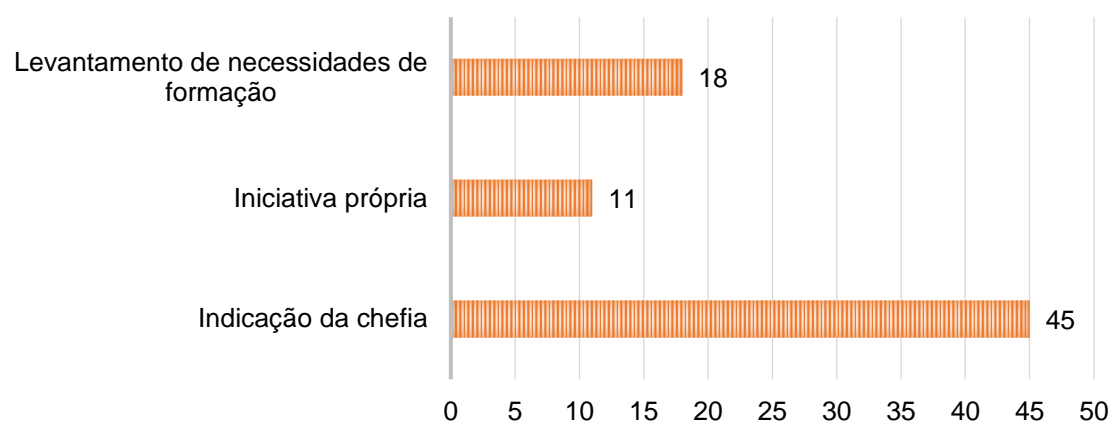
## Anexo XI – Tratamento de Dados do Estudo



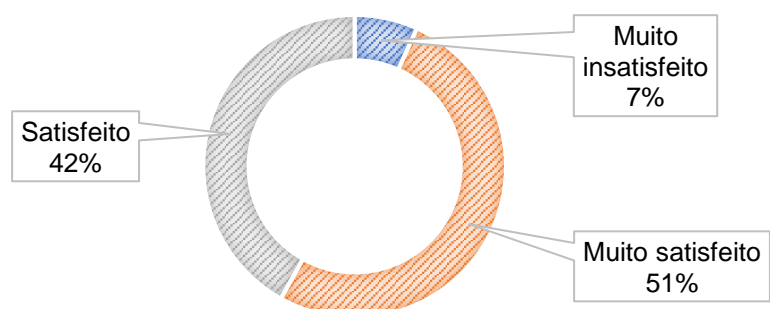
### RAZÕES PARA PARTICIPAR NA AÇÃO DE FORMAÇÃO



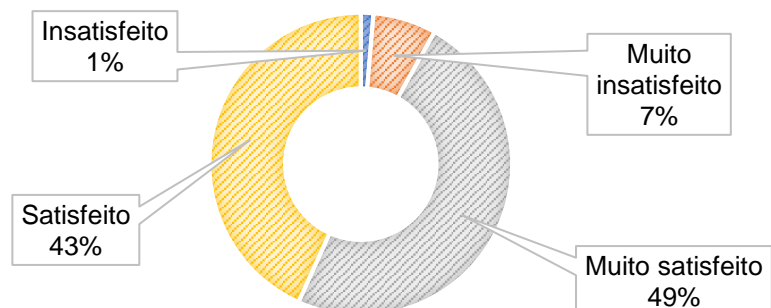
### MOTIVO DA PARTICIPAÇÃO NA AÇÃO DE FORMAÇÃO



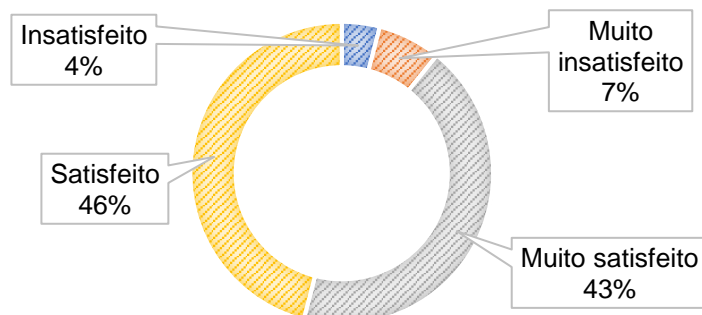
### NÍVEL DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE AO INTERESSE DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS



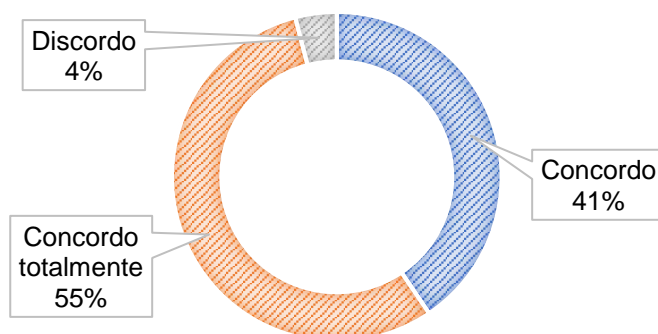
**NÍVEL DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE À  
UTILIDADE DOS CONTEÚDOS  
PROGRAMÁTICOS**



**NÍVEL DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE À  
APLICABILIDADE DOS CONTEÚDOS  
PROGRAMÁTICOS**

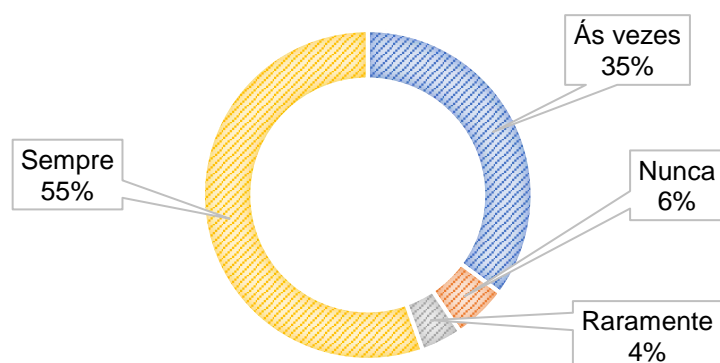


**A AÇÃO DE FORMAÇÃO FOI PERTINENTE E  
ADEQUADA ÀS FUNÇÕES QUE DESEMPENHA**

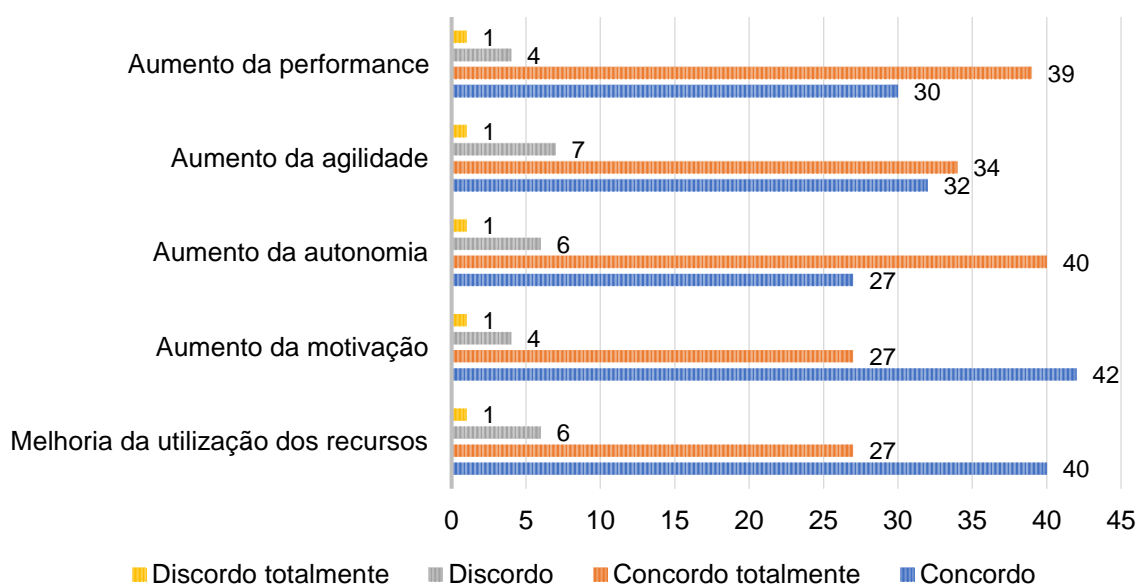




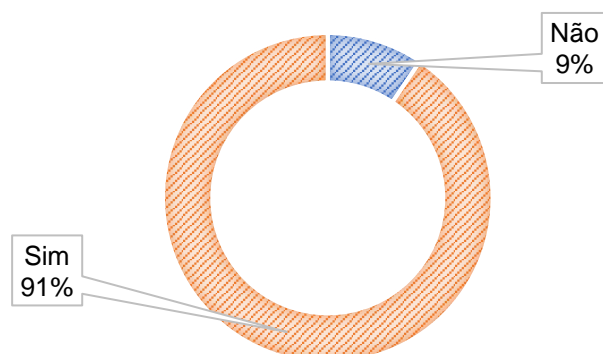
### COM QUE FREQUÊNCIA APLICA OS CONHECIMENTOS QUE ADQUIRIU?















### RESULTADOS DA AÇÃO DE FORMAÇÃO



### A AÇÃO DE FORMAÇÃO TEVE IMPACTO POSITIVO NO DESEMPENHO DA SUA FUNÇÃO?



## Anexo XII – Menu do Registo de Horas em SAP

<b>Registo de Horas a Formadores</b>													
         Exibir/Modificar  Gravar Dados  Adicionar Anexo  Exibir disciplinas													
	Evento	Evento Abr.	Descritivo	Nº pessoal	Nome	Data	RubrSal.	Nº Horas	Horas Pagar	Observações	Horas Form.	Início	Fim
	51326919	MOT50R316	Q.R.A.			25.01.2019	2002	9:00	9,00		9,00	22.01.2019	25.01.2019
	51326919	MOT50R316	Q.R.A.			25.01.2019	2002	1:00	1,00		1,00	22.01.2019	25.01.2019